

---

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ  
ИЗМЕЂУ  
ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

---

Зборник радова са конференције

Књига 2



---

## 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 Миљинковић (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)

### *Лектори*

Бојана Петров

### *Техничко уређење*

РЦ Педагошког факултета

### *Цртеж на корицама*

Ана Ђалић V4, ОШ „Стари град“, Ужице

### *Штампа*

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

### *Тираж*

100 примерака

Ужице, 2025.

ISBN: 978-86-6191-091-3, DOI: 10.46793/zbVO25UEII

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

---

EDUCATION  
BETWEEN THEORY  
AND PRACTICE

---

Conference Proceedings

Book 2



---

**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, Kopar (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/zbVO25UEII**

*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

2

Педагошки факултет  
Ужице  
2025.

---

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC  
FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE

Education  
Between  
Theory and Practice

2

Faculty of Education

Užice

2025

---

---

## САДРЖАЈ

ЖАНА ЖИВКОВИЋ РАНЧИЋ, ЈЕЛИСАВЕТА ТОДОРОВИЋ <i>Ауторитативни васпитни стил родитеља и капацитет за ментализацију адолесцената: структурални модел .....</i>	495–512
ЈАСНА МАКСИМОВИЋ, ЈЕЛЕНА СТАМАТОВИЋ <i>Улога, капацитети и партнерство породице у инклузивној транзицији .....</i>	513–532
БРАНКА ЖИВИЋ <i>Образовна инклузија деце с физичким и интелектуалним сметњама: перспективе родитеља деце типичног развоја .....</i>	533–552
SANJA BERČNIK <i>Digitally Supported Partnership Between Preschool Teachers and Parents: Opportunities, Challenges, and Tool-Based Insights .....</i>	553–566
МАРИНА СЕМИЗ <i>Како до континуитета у образовању деце предшколског и школског узраста на болничком лечењу? .....</i>	567–596
JERNEJ KOVAČ, DARJA ANTOLIN DREŠAR <i>Attentional Behaviors in Children: Implications for Children’s Well-being ....</i>	597–610
БОШКО МИЛОВАНОВИЋ <i>Дете/ученик између властитих и туђих очекивања и личне и колективне одговорности .....</i>	611–626

ГОРАН ШЕКЕЉИЋ, ЈОВАН МАРКОВИЋ,  
РАДИВОЈЕ РАДАКОВИЋ

*Физичко васпитање у савременом концепту предшколског  
васпитања и образовања „Године узлета“* ..... 627–642

БОЖИДАР МАРКОВИЋ, ЛАЗАР МАРКОВИЋ

*Важност физичке активности и физичког васпитања  
за побољшање здравља ученика у дигиталном добу* ..... 643–658

ДУШАН ПЕРИЋ, КАТАРИНА ПАНТЕЛИЋ,  
МИЛЕНА ЂУРКОВИЋ ПАНТЕЛИЋ

*Апликативност музичких игара за развој локомоторних  
вештина деце предшколског узраста са примерима из праксе* ..... 659–678

IVANA JURČO

*Innovative Music-Didactic Aids and Their Application  
in Pre-Primary Education* ..... 679–690

DOMINIKA SONDOROVÁ

*The Use of ICT in Pre-Primary Music Education* ..... 691–700

PAVOL BREZINA

*Music Theory and IKT – Current Challenges in Slovakia* ..... 701–714

BRANKO RADIĆ, IVANA PAULA GORTAN-CARLIN

*Croatian Folk Music in a Globalized World: Preserving Tradition  
and Contemporary Influences* ..... 715–730

ЈЕЛЕНА ВЕЉКОВИЋ МЕКИЋ, САЊА ПЕТРОВИЋ,  
ДРАГАНА ДРАГУТИНОВИЋ

*Сценска лутка и развој језичке и ликовне креативности  
деце предшколског и млађег школског узраста* ..... 731–744

MIROSLAWA MICHALSKA-SUCHANEK

*Analysis of the Educational Potential of Mass Literature:  
A Case Study of Daria Dontsova’s Prose* ..... 745–758

РОБЕРТ БОЊКОВСКИ

*Бања Лука са становишта српског и пољског језика*  
(лингвистички и глотодидактички приступ топониму) ..... 759–774

НИКОЛИНА ШУРЈАНАЦ МИЋАНОВИЋ

*Филмско читање романа Нечиста крв Борисава Станковића:*  
*Филм Софка Радоша Новаковића у настави* ..... 775–792

ДОБРИЛА БЕГЕНИШИЋ, МАРИНА ЋУКИЋ МИРЗАЈАНЦ

*Између традиције и дигитализације:*  
*анализа немачко-српских школских речника (2000–2025)* ..... 793–806

---

---

## CONTENTS

ŽANA ŽIVKOVIĆ RANČIĆ, JELISAVETA TODOROVIĆ <i>Authoritative Parenting Style and the Capacity for Mentalization of Adolescents: A Structural Model</i> .....	495–512
JASNA MAKSIMOVIĆ, JELENA STAMATOVIĆ <i>The Role and Capacities of the Family and Family-Schoolpartnership in Inclusive Transition</i> .....	513–532
BRANKA ŽIVIĆ <i>Educational Inclusion of Children with Physical and Intellectual Disabilities: Perspectives from Parents of Typically Developing Children</i> .....	533–552
SANJA BERČNIK <i>Digitally Supported Partnership Between Preschool Teachers and Parents: Opportunities, Challenges, and Tool-Based Insights</i> .....	553–566
MARINA SEMIZ <i>How to Ensure Continuity in the Education of Preschool and School-Aged Children Undergoing Hospital Treatment?</i> .....	567–596
JERNEJ KOVAČ, DARJA ANTOLIN DREŠAR <i>Attentional Behaviors in Children: Implications for Children's Well-being</i> .....	597–610
BOŠKO MILOVANOVIĆ <i>The Child/Student Between Personal and External Expectations and Individual and Collective Responsibilities</i> .....	611–626

## Contents

---

GORAN ŠEKELJIĆ, JOVAN MARKOVIĆ,  
RADIVOJE RADAKOVIĆ

*Physical Education in the Contemporary Concept of Preschool  
Education “Years of Ascent”* ..... 627–642

BOŽIDAR MARKOVIĆ, LAZAR MARKOVIĆ

*The Importance of Physical Activity and Physical Education  
for Improving Student Health the Digital Age* ..... 643–658

DUŠAN PERIĆ, KATARINA PANTELIĆ,  
MILENA ĐURKOVIĆ PANTELIĆ

*Applicability of Musical Games for the Development  
of Locomotor Skills in Preschool Children with Examples from Practice* ..... 659–678

IVANA JURČO

*Innovative Music-Didactic Aids and Their Application  
in Pre-Primary Education* ..... 679–690

DOMINIKA SONDOROVA

*The Use of ICT in Pre-Primary Music Education* ..... 691–700

PAVOL BREZINA

*Music Theory and IKT – Current Challenges in Slovakia* ..... 701–714

BRANKO RADIĆ, IVANA PAULA GORTAN-CARLIN

*Croatian Folk Music in a Globalized World: Preserving  
Tradition and Contemporary Influences* ..... 715–730

JELENA VELJKOVIĆ MEKIĆ, SANJA PETROVIĆ,  
DRAGANA DRAGUTINOVIĆ

*Stage Puppet and the Development of Linguistic and Artistic  
Creativity in Children of Preschool and Early School Age* ..... 731–744

MIROSLAWA MICHALSKA-SUCHANEK

*Analysis of the Educational Potential of Mass Literature:  
A Case Study of Daria Dontsova’s Prose* ..... 745–758

## Contents

---

ROBERT BONKOWSKI

*Banja Luka from Serbian and Polish Perspectives*  
*(A Linguistic and Glottodidactic Approach to the Toponym)* ..... 759–774

NIKOLINA ŠURJANAC MIĆANOVIĆ

*Film Reading of the Novel Impure Blood by Borisav Stanković:*  
*The film Sofka by Radoš Novaković in Teaching* ..... 775–792

DOBRILA BEGENIŠIĆ, MARINA ĐUKIĆ-MIRZAJANC

*Between Tradition and Digitalization: An Analysis*  
*of German–Serbian School Dictionaries (2000–2025)*..... 793–806

## Ауторитативни васпитни стил родитеља и капацитет за ментализацију адолесцената: структурални модел<sup>1</sup>

Жана Живковић Ранчић\*

Универзитет у Нишу, Академија техничко-васпитачких  
струковних студија, Пирот

Јелисавета Тодоровић\*

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

**Апстракт:** Циљ овог рада био је тестирање модела односа између димензија ауторитативног стила родитељства и капацитета ментализације адолесцената. У раду се ослањамо на модел васпитних стилова Дајане Бауринд и Фонагијеву теорију о развоју капацитета ментализације. У истраживању је учествовало 200 средњошколаца (45,5% девојчица; просечна старост испитаника је 17 година). За статистичку обраду података коришћен је програм AMOS, верзија 23.0. Резултати структуралног моделовања указују да димензије ауторитативног васпитног стила оба родитеља значајно доприносе капацитету за ментализацију на адолесцентном узрасту, и то: димензија *повезаност* када је реч о васпитном стилу мајке и *регулација* када је реч о васпитном стилу оца. Основне педагошке импликације рада односе се на подстицање ауторитативног стила родитељства чиме би се потпомогао целокупан социоемоционални развој адолесцената, те и развој капацитета за ментализацију.

**Кључне речи:** адолесценција, ауторитативни васпитни стил, ментализација, структурални модел.

<sup>1</sup> Део резултата истраживања објављен је у часопису *Зборник института за педагошка истраживања*, 55(1), 93–111.

\* [z.zivkovic.rancic-18743@filfak.ni.ac.rs](mailto:z.zivkovic.rancic-18743@filfak.ni.ac.rs)

\* [jelisaveta.todorovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:jelisaveta.todorovic@filfak.ni.ac.rs), <https://orcid.com/0000-0002-9007-6935>

## Увод

Улога породице у развоју личности детета несумњиво је примарна. Једна од важних улога родитеља јесте да тумаче деци властита понашања и понашања других људи у терминима менталних стања. Капацитет ментализације, као способност појединца да разуме себе, властите жеље, намере, поступке, али и ментална стања и понашање других, чини се суштински значајном за интелектуални развој, социјално функционисање, регулацију афеката и живот уопште. Иако развој капацитета ментализације почиње на најранијем узрасту у оквиру односа сигурне афективне везаности детета с примарним старатељем (Fonagy & Target, 1997), вештине ментализације настављају да се развијају током адолесценције (Dumontheil, Apperly, Blakemore, 2010). Васпитни стилови родитеља као фактор развоја ментализације испитивани су углавном на раном узрасту, и то кроз однос стилова родитељства са теоријом ума – конструктом који је сличан концепту ментализације. Резултати студија потврђују везу између ауторитативног родитељства и успеха деце предшколског узраста на задацима теорије ума (Khanipour, Nezafatbakhsh, Aghababaei, Zand, 2021; Kuntoro, Peterson, Slaughter, 2017). Једно од малобројних истраживања овог типа спроведено на узорку адолесцената у нашој средини, такође, говори о позитивној вези између ауторитативног васпитног стила и степена развоја ментализације (Živković Rančić i Todorović, 2023). У складу са постојећом теоријском грађом и резултатима досадашњих истраживања, проверавамо да ли и на који начин ауторитативно родитељство доприноси развоју способности адолесцената да тумаче понашање других људи (ментализација других). Прецизније, циљ овог рада је тестирање модела односа између димензија ауторитативног стила родитељства и капацитета ментализације адолесцената.

*Ментализација.* Појам ментализације дефинише се као ментални процес који укључује опажање и тумачење понашања људи у терминима интенционалних менталних стања, као што су потребе, жеље, осећања и намере (Bateman & Fonagy, 2004; Fonagy, Gergely, Target, 2007). Способност ментализирања није дата рођењем, већ представља развојну функцију која детету омогућава да одговори на понашање других, али и на своју идеју о туђим намерама и плановима. Као имагинативна активност, ментализација подразумева способност детета да замисли

шта се дешава у уму друге особе (Fonagy, 2008). Приписујући одређена ментална стања другима, дете осмишљава реакције других, тако да му њихова понашања постану предвидива и смислена. Како дете почиње да разуме понашање других, оно може, на основу вишеструких поставки репрезентација селф-објекта организованих на основу претходног искуства, да активира оне које су најприкладније одређеном социјалном контексту (Fonagy & Target, 1998). На тај начин капацитет ментализације има значајну улогу у регулацији афеката, контроли импулса и надгледању сопственог понашања (Fonagy, 2001). Фонаги и Таргет (Fonagy & Target, 1997) посматрају ментализацију као трансакцијски и интергенерацијски процес јер се развија интерсубјективно, што значи да је капацитет за ментализацију родитеља кључни фактор развоја ментализације код њихове деце. Дефицит у ментализацији родитеља представља фактор ризика, јер у том случају родитељ не може разумети потребе и перспективе детета, што за последицу може имати емоционално или физичко занемаривање (Burne, Slead, Midgley, Fearon, Mein, Bateman, Fonagy, 2019). Са друге стране, захваљујући добро развијеној способности ментализације, родитељ препознаје ментална стања детета и описује их детету на смислен начин, тако да дете постепено развија свест о свету као сигурном, предвидивом и безбедном месту (Rosenblum, McDonough, Sameroff, Muzik, 2008). Осећај сигурности је битна претпоставка ментализирању, тј. за развој ментализације неопходна је сигурна афективна везаност (Fonagy, Gergely, Jurist, Target, 2002). Поред сигурне афективне везаности, која се огледа у правовременом и доследном реаговању на потребе детета, значајну улогу у развоју ментализације имају и педагошке интервенције које подразумевају пренос знања и норми једне културе о емоцијама, њиховом испољавању и контроли (Allen, Fonagy, Bateman, 2008). С обзиром на значај педагошких интервенција, важно је разумети улогу васпитних стилова у процесу развоја ментализације.

*Васпитни стилови родитеља.* Васпитни стилови се дефинишу као релативно доследни модели понашања родитеља којима се успоставља свеукупан однос са дететом (Matejević, 2007) и подразумевају емоционалну климу унутар које се одвија интеракција између родитеља и детета (Nancy & Lorange, 1993). Теоријску основу овог рада представља модел васпитних стилова Дајане Баумринд (Baumrind, 1966), која разликује три стила родитељства: ауторитарни, ауторитативни и пермисивни. Ауторитарни васпитни стил подразумева високо изражену роди-

тељску контролу и низак степен емоционалне топлине (Baumrind, 1966). Ауторитарни родитељи захтевају од деце неупитно стриктно придржавање правила понашања без објашњења о разлозима због којих је важно да се правила поштују (Vinden, 2001). Послушност се сматра врлином, а у процесу васпитања родитељи често користе казне, па и физичку принуду да би обуздали самовољу детета (Ross & Hammer, 2002). Деца која одрастају у ауторитарном окружењу су раздражљива и променљивог су расположења, што отежава њихову социјализацију (Todorović, 2005), а често показују и екстернализоване проблеме у понашању (Rinaldi & Howe, 2012). Пермисивни васпитни стил одликује висок степен емоционалне топлине и низак ниво контроле (Baumrind, 1966). Пермисивни родитељи не постављају јасне границе и правила понашања, већ прихватају дететове импULSE и жеље, очекујући да деца сама регулишу своје понашање и активности. Деца пермисивних родитеља имају низак степен друштвене одговорности, често испољавају импулсивно понашање и имају ниску мотивацију за постигнућима (Baumrind, 1966). Ауторитативни стил родитељства одликују јасне границе и високи захтеви прилагођени узрасту детета, као и висок ниво емоционалне топлине и подршке (Baumrind, 1968). Ауторитативни родитељи подстичу развој аутономије код деце унутар структурисаног породичног окружења, при чему охрабрују децу да размишљају, преиспитују различите погледе на свет, док заједно преговарају о породичним правилима (Baumrind, 1968). Одростајући у ауторитативном васпитном окружењу, деца постају спонтана, слободно изражавају мисли и осећања (Ћудина Obradović i Obradović, 2006), истраживачки усмерена и имају већу мотивацију за постигнућима (Matejević i Todorović, 2012).

*Стилови родитељства као фактор развоја ментализације.* У литератури су васпитни стилови родитеља препознати као битна одредница когнитивног и социоемоционалног развоја детета. Више студија потврдило је да оптималну когнитивну развијеност и социоемоционалну прилагођеност имају деца која су развила интензивну емоционалну блискост са родитељима (Bornstein & Landsford 2010; Li & Xie, 2017). Када је реч о ментализацији, улога родитеља испитивана је углавном на раном узрасту, у оквиру односа сигурне афективне везаности. Однос стилова родитељства и ментализације испитиван је и у клиничкој пракси, а резултати истраживања указују да је за развој ментализације посебно штетно искуство злостављања и занемаривања у породици (Bogdanović, 2022; Ensink, Normandin, Plamondon, Berthelot, Fonagy, 2016; Schim-

menti, 2016). У таквим околностима, долази до инхибиције способности детета да размишља о томе шта се дешава у уму родитеља (Fonagy, Gergely, Jurist, Target, 2002), што повећава склоност ка дисоцијацији и омета капацитет стварања менталних репрезентација (Bogdanović, 2022; Garofalo & Velotti, 2017). Поред тога, повезаност стилова родитељства и капацитета ментализације детета истраживана је кроз однос васпитних стилова са концептом сличним појму ментализације, а то је теорија ума. Теорија ума дефинише се као способност разумевања, објашњавања и предвиђања менталних стања других која покрећу понашања (Baron-Cohen, 1997), и може се посматрати као развојни предуслов ментализацији, јер се бави когнитивним процесима и механизмима који се формирају како би дете стекло капацитет да разуме ментална стања других (Allen, Fonagy, Bateman, 2008). Резултати студија у којима су узорак чинила деца раног и предшколског узраста потврђују да је ауторитативни васпитни стил повезан са бољим перформансама деце на задацима теорије ума (O'Reilly & Peterson, 2014) и способностима теорије ума вишег реда, попут ментализације, разумевања ироније и логичког мишљења (Khanipour, Nezafatbakhsh, Aghababaei, Zand, 2021). Резултати истраживања које је спроведено код нас на узорку адолесцената потврђују да су поједине димензије стилова родитељства значајни предиктори капацитета ментализације (Živković Rančić i Todorović, 2023). Прецизније, утврђено је да димензије ауторитативног стила родитељства (*повезаност и регулација*) значајно доприносе развоју капацитета за ментализацију код адолесцената, док димензије ауторитарног родитељског стила (*вербална хостилност* мајке, *необјашњавање* оба родитеља и *принуда* оца), негативно доприносе развоју ментализације (Živković Rančić i Todorović, 2023).

### Методологија истраживања

*Проблем истраживања.* У литератури је однос између родитеља и детета претпостављен као важна детерминанта развоја капацитета ментализације (Fonagy et al., 2002). Силови родитељства, као фактори развоја ментализације, испитивани су углавном на узрасту предшколске деце и то кроз однос васпитних стилова са теоријом ума – конструктом који је сличан појму ментализације. Полазећи од резултата претходних истраживања који говоре у прилог томе да је ауторитативни васпитни стил повезан са бољим постигнућима деце на задацима теорије ума (Khanipour et al., 2021; Kuntoro et al., 2017; O'Reilly & Peterson, 2014), као

и са већим степеном капацитета ментализације адолесцената (Živković Rančić i Todorović, 2023), у овом раду претпостављамо модел односа између ауторитативног васпитног стила оба родитеља и капацитета за ментализацију адолесцената. У раду се полази од претпоставке да је ауторитативни васпитни стил, који карактерише емоционална топлина и подршка родитеља, повезан са вишим степеном капацитета за ментализацију на адолесцентном узрасту. Циљ рада је тестирање хипотетичког структуралног модела у коме су димензије ауторитативног стила родитељства (*повезаност, регулација и аутономија*) латентне варијабле које значајно доприносе капацитету за ментализацију адолесцената (димензији *ментализација других*).

*Узорак и процедура.* Узорак је био пригодан и чинило га је 200 адолесцената, ученика Техничке школе у Пироту, узраста од 16 до 18 година, 109 дечака (54,5%) и 91 девојчица (45,5%). За учешће непунолетних ученика у истраживању добијена је писана сагласност родитеља. Просечна старост испитаника је 17 година ( $SD = 0,79$ ). Прикупљање података спроведено је онлајн, путем *Google forms* упитника, током јуна 2021. године. Пре почетка истраживања ученици су обавештени о циљевима истраживања, као и о томе да је испитивање анонимно и да ће резултати бити коришћени искључиво у научноистраживачке сврхе.

*Инструменти.* Упитник *родитељских стилова и димензија* (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – PSDQ; Robinson, Mandlaco, Olsen, Hart, 2001) садржи димензије ауторитарног, ауторитативног и пермисивног стила, а ослања се на модел васпитних стилова Дајане Баумринд. Садржи укупно 32 ајтема са петостепеном скалом одговора Ликертовог типа. Димензије ауторитативног стила су: повезаност – 5 ајтема (нпр. *Тешио/ла ме је и показивао/ла разумевање када сам био/ла узнемирен/а*), регулација – 5 ајтема (*Наглашавао/ла је који су разлози одређених правила*) и аутономија – 5 ајтема (*Узимао/ла је у обзир моје мишљење када је планирао/ла нешто у породици*). Димензије ауторитарног стила су: принуда – 4 ајтема (нпр. *Моја мајка је користила физичко кажњавање као начин дисциплиновања*), вербална хостиљност – 4 ајтема (*Викала је на мене када сам се лоше понашао*) и необјашњавање – 4 ајтема (*Кажњвала ме је тако што ме је остављала самог/у са мало или без имало објашњења*). Пермисивни васпитни стил (5 ајтема) нема посебне димензије у упитнику, али чини трећи фактор упитника (нпр. *Више ми је претила кажњавањем, него што је то заиста примењивала*). Поузданост супскала коју наводе аутори (Robinson

et al., 2001) су: за ауторитарни васпитни стил  $\alpha = 0,82$ , за ауторитативни васпитни стил  $\alpha = 0,86$  и за пермисивни васпитни стил  $\alpha = 0,64$ . У овом истраживању алфа коефицијент поузданости ( $\alpha$ ) износи: 0,97 за ауторитативни васпитни стил оца; 0,95 за ауторитативни васпитни стил мајке; 0,95 за ауторитарни васпитни стил оца; 0,94 за ауторитарни васпитни стил мајке; 0,68 за пермисивни васпитни стил оца и 0,60 за пермисивни васпитни стил мајке.

Упитник за процену ментализације – УМ (*MentS*; Dimitrijević, Hanak, Altaras Dimitrijević, Jolić Marjanović, 2017). Упитник садржи три супске: ментализација сопствених стања – 9 ајтема (нпр. *Често сам збуњен тиме шта тачно осећам*), ментализација стања других – 10 ајтема (нпр. *Могу да препознам осећања других људи*) и мотивација за ментализацију – 9 ајтема (*Осећања су честа тема мојих разговора са блиским особама*), а даје и глобални скор. Састоји се од 28 тврдњи с којима испитаници изражавају своје слагање на петостепеној скали одговора Ликертовог типа. У досадашњим истраживања констатована је добра поузданост на нивоу целе скале  $\alpha = 0,87$ , али и задовољавајућа поузданост на нивоу супске:  $\alpha = 0,84$  за супскалу ментализација себе,  $\alpha = 0,84$  за супскалу ментализација других и  $\alpha = 0,73$  за супскалу мотивација за ментализацију. На овом узорку скала има задовољавајућу поузданост мерења интерне конзистенције (ментализација себе:  $\alpha = 0,84$ ; ментализација других:  $\alpha = 0,94$ ; мотивација за ментализацију:  $\alpha = 0,89$ ; укупна поузданост скале:  $\alpha = 0,95$ ).

## Резултати

Приликом обраде података примењене су параметријске технике анализе података, с обзиром на то да вредности скјуниса и куртозиса потврђују да су варијабле нормално дистрибуиране на узорку испитаника који су учествовали у истраживању. У Табели 1 приказан је Пирсонов коефицијент корелације између димензија ауторитативног васпитног стила родитеља и капацитета за ментализацију адолесцената.

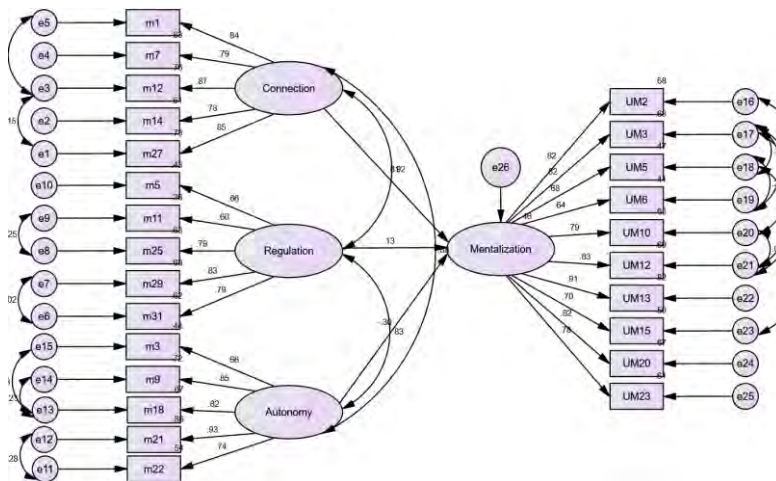
На основу резултата закључујемо да постоји статистички значајна, висока позитивна корелација између димензија ауторитативног васпитног стила оба родитеља и димензија капацитета за ментализацију адолесцената (Табела 1).

Табела 1. Повезаност димензија ауторитативног васпитног стила родитеља и капацитета за ментализацију адолесцената

	Ментализација себе	Ментализација других	Мотивација за ментализацију
Повезаност (мајка)	0,56**	0,59**	0,63**
Регулација	0,55**	0,54**	0,62**
Аутономија	0,53**	0,47**	0,57**
Ауторитативност	0,54**	0,58**	0,66**
Повезаност (отац)	0,48**	0,58**	0,62**
Регулација	0,45**	0,60**	0,67**
Аутономија	0,43**	0,55**	0,63**
Ауторитативност	0,48**	0,62**	0,68**

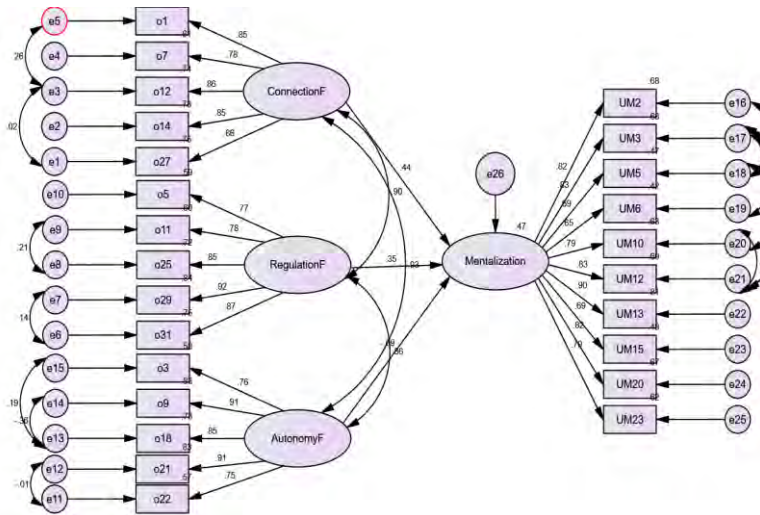
\*\*  $p < 0,01$

У складу са досадашњим теоријским сазнањима и резултатима емпиријских истраживања претпостављено је да су димензије ауторитативног стила родитељства: *повезаност*, *регулација* и *аутономија* латентне варијабле које значајно доприносе капацитету за ментализацију адолесцената – димензији *ментализација других*. *Ментализација других* представљена је као латентна варијабла са одговарајућим показатељима (10 ајтема).



Слика 1. Модел за предвиђање капацитета за ментализацију адолесцената

Легенда: *Connection*, *Regulation*, *Autonomy* – димензије ауторитативног васпитног стила мајке; *Mentalization* – капацитет за ментализацију адолесцената (димензија ментализација других)



Слика 2. Модел за предвиђање капацитета за ментализацију адолесцената

Легенда: *ConnectionF*, *RegulationF*, *AutonomyF* – димензије ауторитативног васпитног стила оца; *Mentalization* – капацитет за ментализацију адолесцената (димензија ментализација других)

Матрицу коваријансе анализирали смо уз помоћ програма AMOS 23.0. Иако се хи-квадрат тест сматра директним индикатором поклапања када је реч о структуралном моделовању (Barrett, 2007), с обзиром на то да је тест осетљив на величину узорка (Hutchinson & Olmos, 1998), треба користити и друге индикаторе усклађености модела са подацима. На основу истраживања о граничним критеријумима фит индекса, Ху и Бентлер (Hu & Bentler, 1998; Hu & Bentler, 1999) сматрају да је потребно навести вредности индекса TLI, CFI, RMSEA i SRMR. У складу са овим препорукама више индекса погодности је употребљено за процену погодности модела: Такер-Луисов индекс (eng. *Tucker-Lewis index-TLI*), Компаративни фит индекс (eng. *Comparativefitindex – CFI*), Квадратни корен просечне квадриране грешке апроксимације (eng. *Root-mean-square error*

*of approximation – RMSEA*) и Стандардизовани квадратни корен резидуала (eng. *Standardized Root Mean Square Residual – SRMR*).

Прихватљивом вредношћу сматра се  $\chi^2/df \leq 3$  (Kline, 1998). TLI и CFI изнад 0,90 указују да је модел врло погодан подацима (Hu & Bentler, 1998; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005). Вредност  $RMSEA \leq 0,05$  се сматра оптималном, између 0,05 и 0,08 се сматра прихватљивом, док се између 0,08 и 1 сматра граничном (MacCallum et al., 1996). SRMR испод 0,10 се узимају као прихватљиве (Hu & Bentler, 1999). Резултати тестираних модела приказани су у Табели 2.

Табела 2. Индекси погодности (фита) за тестиране моделе

	$\chi^2$	$p$	$\chi^2/df$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
КМА (мајка)	607,14	< 0,001	2,25	0,901	0,902	0,075	0,068
КМА (отац)	719,03	< 0,001	2,67	0,901	0,890	0,091	0,088

КМА – капацитет за ментализацију адолесцената; CFI = *Comparative fit index*; TLI = *Tucker-Lewis index*; RMSEA = *Root mean square error of approximation*; SRMR = *Standardised root mean square residual*

Када је у питању први модел резултати већине показатеља упућују на солидно слагање претпостављеног модела с подацима ( $\chi^2$  [df = 269; N = 200] = 607,14,  $p < 0,001$ ;  $\chi^2/df = 2,25$ ; SRMR = 0,068; CFI = 0,901; TLI = 0,902; RMSEA = 0,07). У другом моделу индекси погодности упућују на нешто слабије поклапање са теоретски претпостављеним моделом ( $\chi^2$  [df = 269; N = 200] = 719,03,  $p < 0,001$ ;  $\chi^2/df = 2,67$ ; SRMR = 0,088; CFI = 0,901; TLI = 0,89; RMSEA = 0,09). Међутим, уочљива је неконзистентност фит индекса у другом моделу. Наиме, с једне стране имамо прихватљиве вредности CFI и SRMR, а са друге стране вредност TLI је испод прихватљиве, док RMSEA има граничну вредност.

Респецификација модела подразумевала је додавање коваријанси међу грешкама у оба модела на ставкама које су врло сличног садржаја, те је претпостављено да до њиховог коварирања долази услед семантичке повезаности. Због тога је у почетне моделе додато 14 коваријанси, након чега су модели поново процењени. Индекси фита за респецифи-

коване моделе показују боље вредности у односу на почетне моделе (Табела 3).

Табела 3. Индекси погодности (фита) за тестиране моделе након додатих коваријанси међу грешкама

	$\chi^2$	$p$	$\chi^2/df$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
КМА мајка)	507,21	< 0,001	1,997	0,936	0,925	0,071	0,064
КМА (отац)	623,089	< 0,001	2,443	0,922	0,908	0,075	0,067

КМА – капацитет за ментализацију адолесцената; CFI = *Comparative fit index*; TLI = *Tucker-Lewis index*; RMSEA = *Root mean square error of approximation*; SRMR = *Standardised root mean square residual*

Дакле, предложени модели показују да поједине димензије ауторитативног васпитног стила оба родитеља значајно доприносе развоју капацитета за ментализацију код адолесцената. Када је у питању васпитни стил мајке, стандардизоване вредности бета коефицијената указују да је *повезаност* димензија ауторитативног васпитног стила која значајно доприноси ментализацији адолесцената ( $\beta = 0,812$ ,  $p < 0,05$ ), а када је реч о васпитном стилу оца, капацитету за ментализацију значајно доприноси димензија *регулација* ( $\beta = 0,345$ ,  $p < 0,01$ ).

## Дискусија

У овом раду предложен је и тестиран модел односа између димензија ауторитативног стила родитељства и капацитета ментализације адолесцената. Резултати истраживања у складу су са хипотезом од које смо кренули. Димензије ауторитативног васпитног стила оба родитеља – *повезаност*, *регулација* и *аутономија*, значајно позитивно корелирају са свим димензијама капацитета за ментализацију. Добијени резултати говоре у прилог тези да ауторитативно родитељство подстиче развој ментализације (Fonagy et al., 2002) и емоционалне регулације (Schimmenti & Caretti, 2016). Наиме, ауторитативно родитељство подразумева постављање правила у оквиру односа поверења и преговарања и помаже детету да развије саморегулацију понашања (Lewis, Koyasu, Oh, Ogawa, Short, Huang, 2009). Док преговарају унутар јасних граница које

су поставили, родитељи охрабрују децу да слободно изражавају сопствено мишљење и оспоравају ставове одраслих. Претпостављамо да у том процесу интеракције и дискусије са родитељима адолесценти развијају способност да ситуацију сагледају из више угла, те и из угла родитеља, чиме се подстиче развој способности да заузму перспективу других (ментализација стања других).

Резултати структуралног моделовања показују да димензије ауторитативног васпитног стила оба родитеља значајно доприносе развоју капацитета за ментализацију и то: *повезаност* када је реч о васпитној улози мајке и *регулација* када разматрамо улогу оца. Ако пажљиво погледамо ставке које операционализују димензију *повезаност*, закључујемо да су респонзивност мајке, емоционална топлина и адекватно реаговање на потребе детета од суштинског значаја за развој ментализације детета (*Тешило ме када сам био узнемирен; Време које је проводила са мном било је испуњено топлином и блискошћу; Моја мајка реагује на моја осећања и потребе*). Овакав резултат говори у прилог тези да је квалитет емоционалне везе између мајке и детета важна окосница когнитивног (Blumenthal, 1985) и социоемоционалног развоја детета (Carpendale & Lewis, 2004), као и способности доживљавања себе и других (Fonagy & Target, 1997). Резултати којима су узорак чинила деца раног и предшколског узраста потврђују да су емоционална доступност мајке (Licata, Kristen, Sodian, 2016) и квалитет афективне везе између мајке и детета (Ereky-Stevens, 2008) значајни предиктори вештине теорије ума код деце.

Када разматрамо ауторитативни васпитни стил оца, за развој ментализације значајном се показала димензија *регулација*. Ставке које ближе одређују ову димензију наводе нас на закључак да очеви имају значајну улогу у постављању правила понашања и објашњавању зашто се правила морају поштовати (*Објашњавао ми је зашто се правила морају поштовати; Разговарао је са мном и помагао ми да разумем последице сопственог понашања*). Претпостављамо да објашњавање правила и последица понашања подстиче комуникацију између родитеља и адолесцената и интензивира рефлексивност на тај начин што адолесцент мора да сагледа ситуацију из перспективе одраслог. Поступање према детету као према *бићу које мисли* подстиче га да се радије и смелије упушта у тумачење менталних стања која су у позадини нечијег понашања. Подстицање продуктивних дискусија, постављање питања и пружање могућности

деци да доврше реченице родитеља, има позитиван утицај на развој вештина теорије ума (Pavarini, De Hollanda Souza, Hawk, 2013) и повезано је са напредним нивоом решавања проблема на задацима теорије ума (Peterson & Slaughter, 2003). Добијени резултати у складу су са налазима других студија које су се бавиле теоријом ума на узрасту деце раног и предшколског узраста. Стратегије родитељства базирани на моделу ауторитативног васпитног стила значајан су предиктор дететовог постигнућа на задацима теорије ума на узрасту од 5–12 година (O'Reilly & Peterson, 2014), као и на узорку предшколске деце (Khanipour et al., 2021; Kuntoro, Peterson, Slaughter, 2017).

### Закључак и импликације

Резултати истраживања указују да отац и мајка на различите начине доприносе развоју способности адолесцената да тумаче понашање других и наводе нас на закључак да је за развој ове рефлексивне функције суштински важно да мајка буде емоционално топла, респонзивна, да адекватно и увременењено реагује на потребе и осећања детета, а да је улога оца значајна у успостављању граница и правила понашања. С обзиром на резултате истраживања, важна импликација овог рада подразумева да у превентивне програме рада са адолесцентима пажњу треба посветити едукацији оба родитеља. Препознаје се неколико ограничења истраживања. Осим пригодног узорка, процена васпитног стила испитивана је само из угла адолесцената. Комплетнији увид у динамику породичних односа стекао би се уколико би били разматрани васпитни стилови и из угла родитеља. Такође, иако су се претпостављени теоретски модели (након додатих коваријанси међу грешкама) показали као прикладни, што значи да су могући (али не и доказани), препорука будућим истраживачима јесте да предложене моделе провере на већем, по могућству случајном узорку адолесцената.

### Литература

- Allen, J. G. (2003). Mentalizing. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 67(2), 91–112.
- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Pub.

- Baron-Cohen (1997). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815–824. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>
- Bateman, A. W. & Fonagy, P. (2004). Mentalization-based treatment of BPD. *Journal of personality disorders*, 18(1), 36–51.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255–272.
- Blumenthal, J. B. (1985). *Mother-child Interaction and child cognitive development in low-income black children: a longitudinal study*. Paper presented at Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Canada: Toronto.
- Bogdanović, A. S. (2022). *Trauma i mentalno zdravlje mladih: medijatorska uloga afektivne vezanosti, mentalizacije i disocijacije* (Neobjavljena doktorska disertacija). Niš: Filozofski fakultet.
- Bornstein, M. H. & Lansford, J. E. (2010). Parenting. In M. H. Bornstein (eds.): *Handbook of cultural developmental science* (pp. 259–277). Psychology Press.
- Byrne, G., Slead, M., Midgley, N., Fearon, P., Mein, C., Bateman, A. & Fonagy, P. (2019). Lighthouse Parenting Programme: Description and pilot evaluation of Mentalization-Based Treatment (MBT) to address child maltreatment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 1–21. <https://doi.org/10.1177/1359104518807741>
- Carpendale, J. I. M. & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's understanding of mind within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79–150.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjižnica.
- Dimitrijević, A., Hanak, N., Altaras Dimitrijević, A. & Jolić Marjanović, Z. (2017). The Mentalization Scale (MentS): A self-report Measure for the Assessment of Mentalizing Capacity. *Journal of personality assesment*, 1–13.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A. & Blakemore, S.-J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 13, 331–338.

- Ensink, K., Bégin, M., Normandin, L. & Fonagy, P. (2016). Maternal and child reflective functioning in the context of child sexual abuse: Pathways to depression and externalising difficulties. *European journal of psychotraumatology*, 7(1), 306–311.
- Ereky-Stevens, K. (2008). Associations between mothers' sensitivity to their infants' internal states and children's later understanding of mind and emotion. *Infant and Child Development*, 17, 527–543.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and psychopathology*, 9(4), 679–700.
- Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Fonagy, P. (2008). The Mentalization-focused approach to social development. U F. N. Bush (eds.): *Mentalization: Theoretical Considerations, Research Findings, and Clinical Implication* (pp. 3–56). New York/London: Analytic Press.
- Fonagy, P., Gergely, G. & Target, M. (2007). The parent–infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(3–4), 288–328.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Garofalo, C. & Vellotti, P. (2017). "Thinking about arrows": Modeling the associations between inadequate parenting, mentalizing, and dissociation. Commentary on "The developmental roots of dissociation: A multiple mediation analysis" (Schimmenti, 2017). *Psychoanalytic Psychology*, 34(1), 106–108.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (eds.): *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications* (pp. 76–99). London: Sage Publications.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424–453.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Hutchinson, S. R. & Olmos, A. (1998). Behavior of descriptive fit indexes in confirmatory factor analysis using ordered categorical data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 5(4), 344–364. <https://doi.org/10.1080/10705519809540111>
- Khanipour, H., Nezafatbakhsh, S., Aghababaei, N. & Zand, S. (2021). Predicting the Theory of Mind Precursors Based on Parenting Styles and Language

- Skills in Preschool Children. *Iranian Journal of Child Neurology*, 15(3), 85–97. <https://doi.org/10.22037/ijcn.v15i2.23235>
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kuntoro, I. A., Peterson, C. C. & Slaughter, V. (2017). Culture, parenting, and children's theory of mind development in Indonesia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/0022022117725404>
- Lewis, C., Koyasu, M., Oh, S., Ogawa, A., Short, B. & Huang, Z. (2009). Culture, executive function, and social understanding. In C. Lewis & J. I. M. Carpendale (eds.): *Social interaction and the development of executive function. New directions in child and adolescent development* (pp. 69–85). New York: Wiley.
- Li, X. & Xie, J. (2017). Parenting styles of Chinese families and children's social-emotional and cognitive developmental outcomes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 637–650. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1331077>
- Licata, M., Kristen, S. & Sodian, B. (2016). Mother–child interaction as a cradle of theory of mind: The role of maternal emotional availability. *Social Development*, 23, 340–35.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149.
- Matejević, M. (2007). *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja*. Univerzitet u Nišu: Filozofski fakultet.
- Matejević, M. i Todorović, J. (2012). *Funkcionalnost porodičnih odnosa i kompetentno roditeljstvo*. Niš, Univerzitet u Nišu: Filozofski fakultet.
- Nancy, D. & Laurance, S. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- O'Reilly, J. & Peterson, C.C. (2014). Theory of mind at home: Linking authoritative and authoritarian parenting styles to children's social understanding. *Early child development and care*, 184(12), 1934–1947. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.894034>
- Pavarini, G., de Hollanda Souza, D. & Kozak Hawk, C. (2013). Parental practices and theory of mind development. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 844–853. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9643-8>

- Peterson, C. C. & Slaughter, V. (2003). Opening windows into the mind: Mothers' preferences for mental static explanations and children's theory of mind. *Cognitive Development*, 18, 399–429.
- Rinaldi, C. & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 266–273.
- Rinaldi, C. & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 266–273.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F. & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos & G. W. Holden (eds.): *Handbook of family measurement techniques*, 3 (pp. 319–321). Instruments & index, Thousand Oaks: Sage.
- Rosenblum, K. L., McDonough, S. C., Sameroff, A. J. & Muzik, M. (2008). Reflection in thought and action: Maternal parenting reflectivity predicts mind-minded comments and interactive behavior. *Infant Mental Health Journal*, 29(4), 362–376. <https://doi.org/10.1002/imhj.20184>
- Ross, J. & Hammer, N. (2002). College freshmen: Adjustment and achievement in relation to parenting and identity style. *Journal of Undergraduate Research*, 5, 211–218.
- Schimmenti, A. & Caretti, V. (2016). Linking the overwhelming with the unbearable: Developmental trauma, dissociation, and the disconnected self. *Psychoanalytic Psychology*, 33(1), 106.
- Schimmenti, A. (2016). The developmental roots of dissociation: A multiple mediation analysis. *Psychoanalytic Psychology*, 34(1), 96.
- Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata*. Niš: Prosveta.
- Vinden, P. G. (2001). Parenting attitudes and children's understanding of mind: A comparison of Korean American and Anglo-American families. *Cognitive Development*, 16, 793–809.
- Živković Rančić, Ž. i Todorović J. (2023). Capacity for mentalization in adolescents: The contribution of parenting styles. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 55(1), 93–111. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2301093Z>

**Žana Živković Rančić**

Academy of Technical-Educational Vocational Studies, Niš,  
Department in Pirot

**Jelisaveta Todorović**

University of Niš, Faculty of Philosophy

**AUTHORITATIVE PARENTING STYLE AND THE CAPACITY  
FOR MENTALIZATION OF ADOLESCENTS:  
A STRUCTURAL MODEL**

**Summary:** The aim of this paper was to test a model of the relationship between the dimensions of the authoritative parenting style and the mentalizing capacity of adolescents. In the paper, we rely on Diana Baumrind's model of parenting styles and Fonagy's theory of the development of mentalizing capacity. The study involved 200 high school students (45.5% girls; the average age of the respondents was 17 years). The AMOS version 23.0 program was used for statistical data processing. The results of structural modeling indicate that the dimensions of the authoritative parenting style of both parents significantly contribute to the mentalizing capacity in adolescence, namely: the dimension of connectedness when it comes to the mother's parenting style and regulation when it comes to the father's parenting style. The basic pedagogical implications of the work relate to encouraging the authoritative parenting style, which would support the overall socio-emotional development of adolescents, as well as the development of the capacity for mentalization.

**Keywords:** *adolescence, authoritative parenting style, mentalization, structural model.*

## Улога, капацитети и партнерство породице у инклузивној транзицији

Јасна Максимовић\*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Јелена Стаматовић\*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

**Апстракт:** Процес транзиције у школу представља период промена како за дете тако и за његову породицу. У овом раду се разматрају улоге и капацитети породице деце са сметњама и тешкоћама у развоју у процесу инклузивне транзиције и њихова партнерска улога са васпитно-образовним институцијама. Улоге и капацитети породице се посматрају као ресурс у обликовању транзиционог искуства деце, а њихов недостатак или неискоришћеност као препрека у подршци детету. Капацитети родитеља условљени су личним потребама које су вишеструке и сложене и често се односе на информативну, емоционалну, практичну и системску подршку. Квалитетно партнерство родитеља и осталих актера у васпитно-образовном раду такође представља важан ресурс за међусобну подршку и стварање позитивних услова за адаптацију и развој детета.

**Кључне речи:** *инклузивна транзиција, родитељи деце са сметњама и тешкоћама у развоју, подршка породице, партнерство са породицом.*

---

\* [jasnamaximovic@gmail.com](mailto:jasnamaximovic@gmail.com), <https://orcod.org/0000-0002-6429-4891>

\* [jelena.stamatovic22@gmail.com](mailto:jelena.stamatovic22@gmail.com), <https://orcod.org/0000-0003-0563-0135>

## Увод

Разноврсна су гледишта и одређења транзиције. Она се објашњавања као спремност за прелазак у виши ниво образовања, као процес преласка из једног физичког контекста у други или као објашњење промена које доживљавају појединци. Такође се сагледава и као активно деловање оних који су укључени у процес транзиције и као друштвени процес дисконтинуитета у преласку из једног контекста у други (Docket, Petriwskyj, Perry, 2013; Webb, Knight, Busch, 2017). Често се овај феномен посматра као дуготрајан процес који започиње још пре него што дете крене у школу, док је у предшколској установи, и траје након почетка школовања (Balduzzi et al., 2019; Margetts, 2014).

Прелаз из предшколске установе у школу може бити веома узбудљив и стресан јер се деца и њихове породице прилагођавају новим просторима, улогама и односима и мења се не само функционисање детета већ и опште породично функционисање (Zuković i Milošević, 2019). Међутим, у процесу транзиције није фокус само на дете и породицу, већ и на предшколску, школску и друштвену средину и њихово међусобно повезивање и интеракцију. У овом раду акценат ћемо ставити на породицу, која у процесу транзиције детета проширује своје правце родитељског функционисања и налази се у новим улогама и односима када је потребна подршка и мотивација за укључивање и деловање. Специфични фокус ће бити на транзицији деце са тешкоћама и сметњама у развоју и на њихове породице. За разумевање овако комплексног и вишедимензионалног процеса који подразумева одговорност и заједничку активност и деловање чланова породице и установа у заједници као различитих развојних окружења детета, ослонићемо се на теоријске оквире екосистемског приступа. За овај приступ налазимо упоришта у Брофенбренеровој еколошкој теорији и Бергаланфијевој системској теорији са аспекта холистичког концепта породичног деловања, који спаја три микросистема, а то су: дете, породица и заједница. Исто тако, за разумевање процеса транзиције деце са сметњама и тешкоћама у развоју послужиће нам и генерички модел инклузивне транзиције. Према Бронфенбренеровој теорији еколошких система, овај модел се заснива на претпоставци да су три нивоа кључна у процесу инклузивне тран-

зиције: *индивидуални ниво* (обухвата дете, породицу/родитеље и друге актере – вршњаке, васпитаче, учитеље, сараднике); *ниво процеса или међусобних веза* (обухвата кључне процесе у пружању подршке детету и родитељима); *ниво окружења или друштва у целини* (поставља административни оквир у којем актери транзиције могу постати активни). На ток и успех инклузивних транзиционих процеса утичу вештине и перспективе учесника (индивидуални ниво), процеси и интеракције између актера (процесни ниво) и друштвени оквир (друштвени ниво). Док друштвени ниво пружа општи оквир, индивидуални и процесни нивои су међусобно повезани (Then, Pohlmann-Rother, 2024).

Специфичност транзиције детета са тешкоћама и сметњама у развоју поставља императив континуираној интеракцији и синергичном деловању подсистема и приближавање контекстуалног оквира или средине детету и породици као систему (Половина, 2011; Поповић, 2024). Посебне околности кроз које не пролазе родитељи са типичном децом, а јесте део транзиције, почињу са њиховим суочавањем са дијагностикованом тешкоћом или сметњом што додатно мења или отежава саму функционалност породице, мења улогу родитеља, али и многа очекивања и могућности самог породичног система. Те посебне околности се могу односити на промене и функционисања микросистема породице. Наиме, родитељи деце са тешкоћама и сметњама у развоју преузимају велику одговорност за одлуке које се тичу бриге о њима и добробит њиховог развоја, и улажу додатне ресурсе за повећање квалитета живота детета (Letovancová & Slaná, 2022; Milićević, 2015; Woodman, Mawdsley, Hauser-Cram, 2015). Како би родитељи били објективни и успешни у новонасталој ситуацији морају бити спремни да реорганизују своја очекивања и систем уверења о детету и да прихвате реалност старања о њему и његовом развоју (Rahayu & Mangunsong, 2020). Налази бројних истраживања указују на то да је стрес родитељства који потиче из домена социјалне изолације и презахтевности родитељске улоге, али и из домена мање доживљене прихватљивости детета и процењене захтевности детета – израженији у породицама деце са сметњама у развоју у односу на породице деце истог узраста у општој популацији (Mihic, Rajic, Koprnovic Torma, 2015; Rahayu & Mangunsong, 2020; Fehratović, Dautbegović, Tiosavljević, 2021; Woodman, Mawdsley, Hauser-Cram, 2015). Јасно је да специфичност ситуације носи промене и притиске на саму породицу

као микросистем и може да мења однос између чланова, њихова уверења, обавезе и одговорности. Истовремено различите спољашње околности и фактори егзосистема делују на породицу и дете. Родитељи се сусрећу са различитим административним процедурама, захтевима образовног система, процедурама и подршком здравствених и социјалних установа и шире заједнице, они постају не само неговатељи, већ и терапеути, они који уче дете и борци су за права свог детета (Neely-Barnes & Dia, 2008; Reichman, Corman, Noonan, 2008; Rahayu, Mangunsong, 2020). Наведено указује на шири и захтевнији приступ транзицији деце са тешкоћама и сметњама у развоју, коју можемо окарактерисати као инклузивну транзицију. У даљем излагању покушаћемо кроз анализу релевантне литературе да укажемо на специфичности и изазове са којима се сусрећу родитељи деце са развојним тешкоћама и сметњама у развоју, на улоге и капацитете родитеља и њихове потребе за подршком, као и на важност успостављања партнерства породице и образовних институција у процесу инклузивне транзиције.

### **Улога, капацитети и потребе родитеља за подршком у процесу транзиције**

Континуитет у прелазу између породичне или предшколске средине у школу је релевантан и за инклузију и за транзицију. Дечији и родитељски начини суочавања са новим условима и средином међусобно су зависни. Родитељи често имају бриге, страхове и своје виђење и знање о сопственом детету. Будући да је идеја о укључивању ученика са развојним сметњама у редовни систем образовања потекла управо од родитеља, који су главна заинтересована страна у спровођењу инклузије (Afolabi, Mukhopadhyay, Nenty, 2013), њихове улоге и компетенције су нарочито значајне у васпитно-образовном процесу и процесу транзиционог планирања.

Полазећи од улога родитеља деце са тешкоћама и сметњама у развоју у процесу транзиције, можемо издвојити неколико специфичних, које су претпоставка успешне адаптације детета у школску средину. Родитељи су најчешће заговарачи дететових права и потреба, које су специфичне и захтевају у новој школској средини познавање самог детета и његових могућности. Исто тако они траже остваривање права ко-

ја су загарантована сваком детету али и права која имају деца са специфичним потребама у широј средини. Родитељи имају улогу посредника између школе и детета. У специфичним ситуацијама они, када је то неопходно, преносе и прерађују информације из школског окружења детету, али и помажу наставницима да боље упознају дете. Родитељи су стабилан ослонац детету када прелази из познате средине у мање познату или непознату, када се дете суочава са новим правилима, особљем, простором, вршњацима и очекивањима. Ту се препознаје значај емоционалне подршке родитеља кроз отворену комуникацију, разумевање и прихватање осећања детета, подршку у развоју самопоуздања и позитивно охрабривање. Емоционална сигурност коју пружа родитељ помаже детету да се осећа прихваћено. Полазећи од генеричког модела инклузивне транзиције, која се темељи на Брофенбренеровој теорији еколошких система (Then & Pohlmann-Rother, 2024), ове наведене улоге родитеља можемо углавном посматрати у оквиру индивидуалног нивоа, где су родитељи актери који активно подржавају или помажу у обликовању искуства транзиције са својим компетенцијама и субјективним перспективама.

Капацитети родитеља имају важну улогу у обезбеђивању успешног укључивања детета у нову образовну средину. Они подразумевају знања, ставове и ресурсе које родитељи користе како би подржали своје дете и сарађивали са образовним и друштвеним институцијама. Врло често и пре укључивања детета у школу, родитељи се суочавају са различитим емоцијама у очекивању транзиционог периода и исхода у односу на дете, свесни развојних тешкоћа. Нека истраживања су указала на то да родитељи показују бригу и стрепњу у развоју социјалних, комуникативних и академских постигнућа и вештина свог детета и забринутост у томе како ће њихово дете моћи да се носи са новом ситуацијом, повећаним захтевима и прихватању од стране вршњачког окружења (Balduzzi et al., 2019; Petriwskyj, 2013; Webb, Knight, Busch, 2017). Међутим, њихова способност да сачувају емоционалну стабилност и пруже сигурност детету у периоду транзиције један је од важних капацитета који се гради и развија. У подршци детету и сопственом развоју родитељима су потребна специфична знања и информације, које такође чине значајан ресурс за њих. Хатчинсон и сарадници (Hutchinson et al., 2014) у свом истраживању наводе да родитељи деце са тешкоћама и сметњама у развоју често истичу потребу за проширивањем знања и

способности како би подржали своје дете у процесу транзиције. Препознавање тежње за новим додатним знањима и информацијама често произилази из родитељских уверења, доживљаја и искустава да васпитају у предшколским установама и школски наставници нису довољно адекватни да задовоље специфичне потребе њихове деце у транзицији (Larcombe, Joosten, Cordier, Vaz, 2019; Sulek, Trembath, Paynter, Keen, 2019; Fontil & Petrakos, 2015; Walker et al., 2012; Wilder & Lillvist, 2022). Родитељи који су информисани о инклузивном образовању, правима свог детета, као и о процедурама транзиције могу активно учествовати у планирању подршке за дете. Транзиција је често непредвидива, па родитељи који су спремни да уче, прилагоде се новим околностима и развијају своје капацитете значајно доприносе инклузивном процесу. Однос између дететових адаптација на нову средину, околности, односи и адаптација њихових родитеља су реципрочни. Адаптације и развој компетенција родитеља утичу на њихову способност да подрже своје дете (Then & Pohlmann-Rother, 2024). Капацитети родитеља у инклузивној транзицији не зависе само од њихових индивидуалних особина, већ и од система подршке који им је доступан. Због тога када говоримо о капацитетима родитеља не можемо их само посматрати на индивидуалном нивоу већ и на нивоу односа у оквиру генеричког модела инклузивне транзиције. Кључно је да образовне установе, стручни тимови и заједница активно оснажују родитеље, јер су незаменљиви партнери у остваривању квалитетног инклузивног образовања за сву децу.

Развој капацитета родитеља условљен је и њиховим потребама, које су вишеструке и сложене, а углавном се односе на подршку, и то: информативну, емоционалну, практичну и системску. Нека истраживања су показала да је родитељима важно континуирано, тачно и јасно информисање о детету, о ономе шта га очекује у школи с обзиром на његове специфичне потребе и о његовим образовним могућностима (Balduzzi et al., 2019; Rothe, Urban, Werning, 2014). Родитељи имају потребу да разумеју које промене и захтеви их очекују у школској транзицији, али и да добију информације и предлоге о томе како да помогну и организују учење код куће (Zuković i Milošević, 2019). Такође је важно да родитељи имају јасне информације о правима свог детета на образовање, могућностима прилагођавања наставе и окружења потребама детета (Tobin, Sloan, Symonds, Devine, 2022), као и са услугама и подршком која је доступна у школи (могућност ангажовања личног асистента дете-

ту, подршка специјализованих стручњака као што су логопед, дефектолог и сл.).

Потреба родитеља за емоционалном подршком је важна како би родитељи имали осећај да нису сами и како би се лакше носили са свим стресним околностима које носи свака промена у животу детета које има тешкоће или сметње у развоју. Родитељима је важно да их стручњаци и наставници разумеју и прихвате њихове бриге и страхове, укључујући и страх од стигматизације или изолације детета, неуспеха или дискриминације (McIntyre, Eckert, Fiese, Di Genoro, Wildenger, 2007; Sands & Meadan, 2022). Често се дешава да родитељи у потпуности не разумеју своја и дететова права па су несигурни и не знају коме могу да се обрате. Понекад морају у великој мери жртвовати своја интересовања, друштвени или професионални живот и ограничити га претежно на бригу о свом детету (Letovancová & Slaná, 2022). Велики број студија показује да брига о детету са озбиљним здравственим проблемом, сметњом или тешкоћом у развоју, повећава вероватноћу развода родитеља или њиховог одвојеног живота (Norlin & Broberg, 2013; Reichman, Corman, Noonan, 2008), као и да се мајке често сусрећу са немогућношћу заснивања радног односа (Bardo & Vowels, 2021). Све ово указује на емоционалну исцрпљеност и усамљеност родитеља па је јасна потреба за њиховом емоционалном подршком.

Родитељи и деца као актери у процесу транзиције стављени су у ситуацију да се прилагођавају њеним развојним задацима са свим својим специфичностима и потребама. Практична и организациона подршка родитељима је веома важна. Родитељи имају потребу да буду информисани о правима, процедурама и доступним ресурсима који ће помоћи деци и њима да функционишу и задовоље специфичне потребе. За њих је важно да унапред имају информације о организацији школе и вртића, како да подрже децу у процесу транзиције и шта им се нуди у развоју њихових компетенција и укључивања (Griebel, Wildgruber, Schuster, Radan, 2017; Kojić, Markov, Kojić, 2022; Hanke, Backhaus, Bogatz, Dogan, 2017). Такође, важно је за родитеље да постоји координација између предшколских установа, школе и породице како би се препознале све потребе детета у различитим васпитним и образовним контекстима (Then & Pohlmann, 2024). Као практична и организациона подршка родитељима у процесу транзиције могу се понудити разноврсни про-

грами подршке, коју реализују различите установе (вртић, школа, здравствене или социјалне институције) или организације у друштву. У неким проучавањима проблема транзиције наводи се да овакви облици подршке јесу значајни, али не и довољно присутни у пракси (Zuković i Milošević, 2019; Rothe, Urban, Werning, 2014). Пружање системске подршке родитељима и умрежавање породица уз стварање локалног менторског програма може да допринесе смањењу стреса код родитеља (Francis et al., 2019), а самим тим и повећању родитељских капацитета за подршку деци. Ипак, истраживања доследно показују да родитељи на путу до разрешења својих проблема често перципирају да не добијају задовољавајућу подршку од стране образовних и здравствених установа са којима сарађују у бризи о деци (Davies & Hall, 2005; Fish, 2006; Hall & Graff, 2011; Šćerpanović, 2017). Посебно су присутна истраживања која говоре о изостанку подршке или незадовољству пруженом подршком у процесу инклузивне транзиције (Chen et al., 2020; Larcombe et al., 2019; Velišek-Braško, Milošević, 2018).

### **Родитељи као партнери у инклузивној транзицији**

Полазећи од генеричког модела инклузивне транзиције, ниво процеса препознаје неопходност партнерског односа породице и школе. Активна и континуирана сарадња родитеља и школе усмерена је на обезбеђивање лакшег и успешнијег преласка из предшколске и породичне средине у школску. Дете добија стабилну мрежу подршке са обе стране – и код куће и у школској средини – и тиме се смањује стрес транзиције и осигурава се да се оно осећа прихваћено и подржано да успе у новом окружењу.

У литератури се наводе бројне користи за ученике од партнерства наставника и родитеља, укључујући повећану социо-емоционалну компетенцију и академска постигнућа (Berkowitz et al., 2021; Smith & Sheridan, 2019), боље присуство и задржавање у школи (Povey et al., 2016), побољшања у понашању (Goldman, Sanderson, Loyd, Barton, 2019). С обзиром на широко распрострањене препреке у образовању са којима се суочавају, укљученост родитеља у васпитно-образовни процес може бити посебно важна за децу са сметњама и тешкоћама у развоју. Истра-

живања показују да сарадња родитеља и школа може значајно побољшати дететово постигнуће на образовном, васпитном и социјалном плану (Ainscow & César, 2006; Banks & Zuurmond, 2015; Fan & Chen, 2001, према: Musendo et al., 2023). Исто тако, последњих година партнерска улога родитеља је истакнута и препозната као значајна у промоцији инклузивних вредности и унапређењу праксе инклузивног образовања (O'Hare et al., 2021; Mokhtar, Zaharudin, Amir, Mokhtar, 2023; Musendo et al., 2023). Изостанак продуктивног партнерства са родитељима, како резултати неких истраживања показују, може имати значајне негативне последице на развој инклузије у васпитно-образовном контексту (Bennett, Specht, Somma, White, 2020; Reeves, Ng, Harris, Phelan, 2022).

И наставници и родитељи играју кључне улоге у учењу деце и морају систематски сарађивати како би побољшали постигнућа ученика. Негативни ставови или њихова незаинтересованост за сарадњу и рад са родитељима деце са сметњама и тешкоћама у развоју кључни су налаз једног броја студија у вези са разумевањем динамике партнерства родитеља и наставника у процесу транзиције (Makin, Hill, Pellicano, 2017; Mann & Gilmore, 2023; Rusnak, 2018). Ако наставници не цене и не прихватају компетентност родитеља и не верују да је партнерство родитеља и наставника важно, мало је вероватно да ће се обавезати на сарадњу са родитељима изван основних, обавезних школских процедура. Разумевање негативно оријентисаних наставника према партнерству са родитељима у образовном процесу је кључно за напредак инклузивног образовања. Могућност објашњења ове проблематике лежи у томе да је професионални идентитет наставника повезан са њиховом перцепцијом да су они једини образовни стручњаци. Како би се створио простор за учествовање родитеља деце са сметњама и тешкоћама у развоју у образовном процесу, наставници морају да превазиђу осећај „власништва“ над наставним и образовним активностима и да буду спремни да уче од родитеља (Mann et al., 2024). Изостанак поверења и неосетљивост на перспективу другог може бити велика препрека у остваривању партнерства. Руснак (Rusnak, 2018) је идентификовао дубок недостатак поверења између родитеља и наставника и „лажну сарадњу“ уместо смисленог дијалога, а Макин и сарадници (Makin et al., 2017) су открили да родитељи доживљавају да их наставници не слушају. Резултати истраживања ауторки Јелић и Буха (2024) показују недостатак поверења

родитеља деце са сметњама у развоју у васпитаче, посебно када је у питању спремност васпитача да прихвате њихово мишљење и њихове предлоге. Аутори закључују да то може бити последица образаца комуникације који нису засновани на поштовању личности родитеља и вештинама потребним за партнерску комуникацију.

Родитељи такође могу испољити негативне ставове према сарадњи са васпитачима и наставницима у процесу транзиције (Hutchinson et al., 2014; Villeneuve et al., 2013, према: Mann & Gilmore, 2023). Разлог за то може бити неслагање између родитељских личних перспектива и перспектива осталих чланова тима везаних за индивидуалне и структурне облике подршке детету у процесу инклузивне транзиције (Underwood, Frankel, Parek, Janus, 2019). Резултати неких истраживања су показали да родитељи стручност васпитача у предшколским установама и школских наставника у великој мери доживљавају као неадекватну (Wilder & Lillvist, 2022) што представља велику препреку у остваривању њиховог партнерства.

Новије студије извештавају о потреби за ефикаснијим активностима на формалном повезивању породице/родитеља деце са сметњама и тешкоћама у развоју и осталих учесника у вапитно-образовном процесу (Којић, Markov, Којић, 2022; Odović & Milanović-Dobrota, 2019; Odović, 2021; Mann et al., 2024; Mann & Gilmore, 2023). Аутори предлажу да континуитет у дечијем учењу и развоју буде подржан разменом података о детету између свих чланова који чине тим за транзицију у инклузивном контексту и то путем одређених структурираних инструмената (формулари, портфолија, листе праћења и сл.), као и путем различитих облика унапређене комуникације: различитих тонских или видео-записа и сл. (Milanović-Dobrota & Radovanović).

Поред тога што треба разматрати и разумети изазове и препреке партнерства између наставника и родитеља, подједнако је важно идентификовати и добру праксу. Истраживање Мана и сарадника (Mann et al., 2024) фокусирао се на позитивне стране у односима између родитеља и наставника. Из налаза произилази да се ефикасна партнерства са родитељима деце са сметњама и тешкоћама у развоју заснивају на неформалним, малим свакодневним интеракцијама, а не на формалним, великим састанцима заинтересованих страна. Топли поздрав, лежерни разговори, добродошао говор тела, политика отворених врата,

редовна ажурирања путем е-поште и опуштене интеракције су кључни за ефикасна партнерства. Резултати ове студије пружају кључне, практичне увиде у то како добра комуникација између васпитача и наставника, а затим и комуникација са родитељима, може олакшати партнерске односе у инклузивној транзицији.

Из свега наведеног могу се издвојити неки важни аспекти који одређују квалитетно партнерство родитеља и школе у процесу инклузивне транзиције, а то су: отворена комуникација, заједничко планирање транзиције (заједничко креирање планова за подршку детету, размена информација о дететовим способностима, интересовањима, тешкоћама и начинима подршке), јасна партнерска улога родитеља (њихово учешће у школским активностима, искуство родитеља и познавање детета је ресурс за наставнике), поверење и узајамно поштовање, заједничка континуирана подршка и праћење (редовно праћење напретка детета, правовремено реаговање на изазове), континуирана комуникација, вредновање и прилагођавање индивидуалних стратегија.

### **Закључак**

Прелазак у формални школски систем је важна прекретница у животу сваког детета. Међутим, овај процес не пролази само дете већ и сви актери који су део тог система и окружења у коме дете расте и развија се.

За децу са тешкоћама и сметњама у развоју и њихове породице овај период је изузетно осетљива фаза, јер укључује додатне изазове и ствара потребу за озбиљнијим мењањем функционисања породице као микросистема у новим околностима.

Улоге и капацитети родитеља деце са сметњама и тешкоћама у развоју могу олакшати успешну адаптацију детета у нову средину школског контекста. Често су родитељи посредници између детета и школе, али и ослонац детету које се суочава са захтевима, потребама, новим односима, могућностима и очекивањима. Њихова улога пружаоца подршке свом детету је веома значајна. Међутим, да би остварили своје улоге и развијали капацитете, родитељи имају потребу за личном подршком. То указује на специфичност коју породица детета са сметњама и тешкоћама у развоју има у овом процесу као пружалац подр-

шке, али и као и прималац поршке, да би остварила своје улоге и развила капацитете за помоћ детету у транзиционом периоду.

Бројне су предности за саме ученике од партнерства родитеља, наставника и сарадника у школи. Нарочито је важан њихов доживљај партнерске улоге, међусобно поверење, отворена комуникација, заједничко планирање, праћење и развијање индивидуалних стратегија за адаптацију, развој и постигнуће детета.

Имајући у виду потребу и захтеве за успешном инклузивном транзицијом, отварају се бројна питања и могућности које би допринеле њеним позитивним ефектима. Првенствено је важно јачање капацитета и породице и васпитно-образовних институција за реализацију свих активности које би допринеле ефикасној транзицији.

Такође, постоји потреба за развијањем компетенција васпитача и учитеља за пружање подршке деци са сметњама и тешкоћама у развоју и њиховим родитељима. Да би родитељи остварили своје улоге, помогли детету и јачали своје компетенције потребни су им програми подршке и оснаживања.

У многим европским земљама и свету развијени су различити програми подршке породицама деце са сметњама и тешкоћама у развоју, што није довољно присутно у нашој средини (Zuković, 2020). Јачање оквира подршке може имати добру основу у оваквим програмима које треба развијати.

У претходном излагању истакнуто је да пракса показује да често постоји дисконтинуитет у сарадњи школе и породице у процесу инклузивне транзиције и да разлоге недовољне сарадње можемо наћи на обе стране.

Примери добре праксе указују на то да партнерство и развијени позитивни ставови о потреби за заједничком сарадњом породице и родитеља доприносе ефективној подршци детету у адаптацији и развоју у складу са његовим могућностима.

## Литература

- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S. & Nenty, H. J. (2013). Implementation of inclusive education: Do parents really matter? *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 373–401. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-4370>
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M. & McKinnon, E. (2019). *Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. Ljubljana: ERI.
- Bardo, A. R. & Vowels, A. (2021). Disability and the Transition to Adulthood in the United States. *The Oxford Handbook of the Sociology of Disability*. Oxford University Press.
- Bennett, S., Specht, J., Somma, M. & White, R. (2020). Navigating school interactions: Parents of students with intellectual disabilities speak out. *Current Developmental Disorders Reports*, 7(3), 149–154. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00203-z>
- Berkowitz, T., Gibson, D. J. & Levine, S. C. (2021). Parent math anxiety predicts early number talk. *Journal of Cognition and Development*, 22(4), 523–536. <https://doi.org/10.1080/15248372.2021.1926252>
- Chen, N., Miller, S., Milbourn, B., Black, M. H., Fordyce, K., Van Der Watt, G. & Girdler, S. (2020). The big wide world of school: Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 91–100. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-009>. eCollection 2020
- Davies, S. & Hall, D. (2005). "Contact a family": professionals and parents in partnership. *Archives of disease in childhood*, 90(10), 1053–1057. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1720107/pdf/v090p01053.pdf>
- Dockett, S., Petriwskyj, A. & Perry, B. (2013). Theorising transition: Shifts and tensions. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (eds.): *Transitions to school-International research, policy and practice* (pp. 1–18). Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9>
- Goldman, S. E., Sanderson, K. A., Lloyd, B. P. & Barton, E. E. (2019). Effects of school-home communication with parent implemented reinforcement on off-task behavior for students with ASD. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(2), 95–111. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-57.2.95>

- Griebel, W., Wildgruber, A., Schuster, A. & Radan, J. (2017). *Transition to being parents of a school-child: Parental perspective on coping of parents and child nine months after school start*. Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (eds.): *Families and Transition to School* (21–369). Springer International Publishing.
- Fehratović, M., Dautbegović, A. & Tiosavljević, M. (2021). Protektivni faktori mentalnog zdravlja roditelja djece sa teškoćama u razvoju. *Društvene i humanističke studije*, 3(16), 523–42. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2021.6.3.523>
- Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education*, 127(1). <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?>
- Fontil, L. & Petrakos, H. H. (2015). Transition to school: The experiences of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(8), 773–788. <https://doi.org/10.1002/pits.21859>
- Hall, H. R. & Graff, J. C. (2011). The relationships among adaptive behaviors of children with autism, family support, parenting stress, and coping. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 34(1), 4–25. <https://doi.org/10.3109/01460862.2011.555270>
- Hanke, P., Backhaus, J., Bogatz, A. & Dogan, M. (2017). The Transition to Primary School as a Challenge for Parents. In S. Dockett, W. Griebel & B. Perry. (eds.): *Families and Transition to School* (pp. 225–242). Springer International Publishing
- Hutchinson, N. L., Pyle, A., Villeneuve, M., Dods, J., Dalton, C. J. & Minnes, P. (2014). Understanding parent advocacy during the transition to school of children with developmental disabilities: Three Canadian cases. *Early Years*, 34(4), 348–363.
- Jelić, M. & Buha, N. (2024). Perspektive roditelja i vaspitača o uzajamnom poverenju u inkluzivnom vrtiću. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 56(2), 303–320. <https://doiserbia.nb.rs/Article.aspx?ID=0579-64312402303J>
- Kojić, M., Markov, Z. & Kojić, S. G. (2022). Saradnja vaspitača i roditelja dece sa razvojnim smetnjama u periodu tranzicije iz vrtiša u školu. *Nаша škola*, 28(1), 93–117. <https://doi.org/10.7251/NSK2201093K>
- Larcombe, T. J., Joosten, A. V., Cordier, R. & Vaz, S. (2019). Preparing children with autism for transition to mainstream school and perspectives on supporting positive school experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3073–3088. <https://doi.org:10.1007/s10803-019-04022-z>

- Letovancová, K. M. & Slaná, M. (2022). Factors influencing the quality of life of parents raising a child with a disability. *KONTAKT-Journal of Nursing & Social Sciences related to Health & Illness*, 24(2). <https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2022/02/08.pdf>
- Makin, C., Hill, V. & Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. *Autism & developmental language impairments*, 2, 1–18 <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2396941516684834>
- Mann, G. & Gilmore, L. (2023). Barriers to positive parent-teacher partnerships: The views of parents and teachers in an inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1503–1515.
- Mann, G., Gilmore, L., Robertson, A., Kennedy-Wood, L. & Maia-Pike, L. (2024). Little things mean a lot: parent perspectives on positive teacher-parent communication when students have disability. *Teachers and Teaching*, 30(1), 102–115. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2241020>
- Margetts, K. (2014). Transition and Adjustment to School. In B. Perry, S. Dockett, A. Petriwskyj (eds.): *Transitions to school-international research, policy and practice* (pp. 75–87). Dordrecht: Springer.
- Milanović-Dobrota, B. i Radovanović, V. (2016). Osnovna škola i deca sa razvojnim smetnjama–tranzicioni izazovi, problemi i mogućnosti prevazilaženja. Zbornik radova, Nacionalni naučni skup *Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju* (str. 21–31). Beograd, 6. decembar 2016.
- Milićević, M. (2015). Kvalitet života porodica sa detetom sa ometenošću. *Beogradska defektološka škola*, 21(2), 39–60.
- Mihčić, I. Rajić, M. i Kopunović Torma, D. (2015). Socioemocionalna posvećenost roditelja dece sa smetnjama u razvoju: razlike između majki i očeva. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 40(2), 137–152. <https://doi.org/10.19090/gff.2016.2.247-268>
- Mokhtar, K., Zaharudin, R., Amir, S. & Mokhtar, N. (2023). Family involvement in education of special needs students: a systematic literature review. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*. <https://doi.org/10.35631/ijepc.852020>
- Musendo, D. J., Scherer, N., Jepkosgei, J., Maweu, L., Mupiwa, A., Hara, O. & Patel, D (2023). A systematic review of interventions promoting parental involvement in the education of school-aged children with disabili-

- ties. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47(2), 123–139. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.11>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese B. H., DiGennaro, F. D. & Wildenger, L. K. (2007). Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83–88. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>
- Neely-Barnes, S. L. & Dia, D. A. (2008). Families of children with disabilities: a review of literature and recommendations for interventions. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(3), 93–107. <https://doi.org/10.1037/h0100425>
- Norlin D. & Broberg M. (2013) Parents of children with and without intellectual disability: Couple relationship and individual well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(6), 552–566. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01564>
- Odović, G. (2021). Participacija roditelja u procesu tranzicionog planiranja za učenike sa smetnjama u razvoju. U B. Jablan (ur.): *Zbornik radova-11. Međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, Beograd 21–23 mart 2021 (str. 85–92). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Odović, G. & Milanović-Dobrota, B. (2019). Tranziciono planiranje za učenike sa smetnjama u razvoju. U B. Jablan (ur): *Zbornik radova 11, Međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, Beograd 21–23 mart 2021 (str. 65–70). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- O'Hare, A., Sagers, B., Mazzucchelli, T., Gill, C., Hass, K., Shochet, I., Orr, J., Wurfl, A. & Carrington, S. (2021). 'He is my job': Autism, school connectedness, and mothers' roles. *Disability & Society*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1976110>
- Petriwskyj, A. (2013) Pedagogies of inclusive transition to school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(3), pp. 45–55. <https://doi.org/10.1177/183693911303800307>
- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popović, D. (2024). *Pedagoške kompetencije za efikasno roditeljstvo*. Leposavić: Učiteljski fakultetu Prizrenu – Leposaviću.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S. & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school

- partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128–141. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.005>
- Rahayu, W. F. & Mangunsong, F. M. (2020). Parenting self-efficacy mediates the effect of parental acceptance on the social-emotional abilities of children with special needs. *Life Span and Disability*, 23(2), 211–238. [https://lifespansjournal.oasi.en.it/Client/rivista/ENG102\\_Full%20Issue\\_Life%20Span%](https://lifespansjournal.oasi.en.it/Client/rivista/ENG102_Full%20Issue_Life%20Span%20)
- Reeves, P., Ng, S. L., Harris, M. & Phelan, S. K. (2022). The exclusionary effects of inclusion today: (re)production of disability in inclusive education settings. *Disability & Society*, 37(4), 612–637. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1828042>
- Reichman, N. E., Corman, H. & Noonan, K. (2008). Impact of child disability on the family. *Maternal and child health journal*, 12(6), 679–683. <https://doi.org/10.1007/s10995-007-0307-z>
- Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. (2014). Inclusive transition processes—considering socioeconomically disadvantaged parents’ views and actions for their child’s successful school start. *Early Years: An International Research Journal*, 34(4), 364–376. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.966662>
- Rusnak, M. (2018). ‘The oversensitive, demanding parent’ vs. ‘the professional teacher’- the ongoing struggle for the common ground of parent-teacher collaboration in Poland. *International Journal about Parents in Education*, 10(1), 70–78.
- Sands, M. M. & Meadan, H. (2022). A Successful Kindergarten Transition for Children with Disabilities: Collaboration throughout the Process. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1133–1141. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01246-6>
- Smith, T. E. & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers’ family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of educational and psychological consultation*, 29(2), 128–157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Sulek, R., Trembath, D., Paynter, J. & Keen, D. (2019). Social validation of an online tool to support transitions to primary school for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 66, 101408. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101408>

- Šćepanović, M. N. (2017). Programi podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 6(11), 73–91. <https://doi.org/10.5937/sinteze6-13529>
- Tobin, E., Sloan, S., Symonds, J. & Devine, D. (2022). Family–school connectivity during transition to primary school. *Educational Research*, 64(3), 277–294 <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>
- Then, D. & Pohlmann-Rother, S. (2024). Adaptivity in the inclusive transition to school. *In Frontiers in Education*, 8, 1–17. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1304918>
- Underwood, K., Frankel, E., Parekh, G. & Janus, M. (2019). Transitioning work of families: Understanding trans-institutional power in early childhood programs and services. *Exceptionality Education International*, 29(3), 135–153.
- Velišek-Braško i Milošević, T.(2018).Uloge članova tima u procesu tranzicije u školu:kontekst inkluzije. U E. Dedić Bukvić i S. Bjelan-Guska (ur.): *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju* (pp. 163–177). Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Hand, K., Berthelsen, D. & Nicholson, J. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 22–29.
- Webb, G., Knight, B. A. & Busch, G. (2017) Children’s transitions to school: ‘so what about the parents?’ or ‘so, what about the parents?’. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 204–217. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301808>
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2022). Teachers’ and parents’ meaning making of children’s learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 340–355. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856257.2021.1889847>
- Woodman, A. C., Mawdsley, H. P. & Hauser-Cram, P. (2015). Parenting stress and child behavior problems within families of children with developmental disabilities: Transactional relations across 15 years. *Research in developmental disabilities*, 36, 264–276. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.011>.
- Zuković, S. i Milošević, T. (2019). Značaj osnaživanja i aktivnog uključivanja porodice tokom tranzicije deteta u školu. *Inovacije u nastavi*, 32(1), 53–63. <https://doi.org/10.5937/inovacije1901053Z>.

- Zuković, S. (2020). Spremnost deteta za školu: značaj spremnosti i interakcije mikrosistemskih razvojnih okruženja. *Teme*, 64(1), 231–249. <https://doi.org/10.22190/TEME180410018Z>
- Chen, N., Miller, S., Milbourn, B., Black, M. H., Fordyce, K., Van Der Watt, G. & Girdler, S. (2020). The big wide world of school: Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 91. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-009>. eCollection 2020.

**Jasna Maksimović**

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

**Jelena Stamatović**

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

### THE ROLE AND CAPACITIES OF THE FAMILY AND FAMILY- SCHOOLPARTNERSHIP IN INCLUSIVE TRANSITION

**Summary:** The process of transitioning to school represents a period of change for both the child and their family. This paper examines the roles and capacities of families of children with developmental disabilities and difficulties in the process of inclusive transition, as well as their partnership role with educational institutions. The roles and capacities of the family are viewed as a resource in shaping the child's transitional experience, while their absence or underutilization is seen as an obstacle to supporting the child. Parental capacities are influenced by personal needs, which are multiple and complex, often relating to informational, emotional, practical, and systemic support. A quality partnership between parents and other stakeholders in educational work also represents an important resource for mutual support and for creating positive conditions for the child's adaptation and development.

**Keywords:** *inclusive transition, parents of children with disabilities and developmental difficulties, family support, partnership with the family.*

## Образовна инклузија деце с физичким и интелектуалним сметњама: перспективе родитеља деце типичног развоја

Бранка Живић\*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

**Апстракт:** Инклузивно образовање усмерено је на пружање једнаких образовних шанси свима и одговарање на индивидуалност и разноликост способности, могућности и интересовања. Једну од значајних карика овог процеса представљају родитељи, те је, осим сарадње школе и родитеља деце са сметњама у развоју, веома важна перспектива родитеља о инклузији у образовању и освешћеност о њеном значају. Између осталог, у случају деце са сметњама у развоју препознаје се потреба за прилагођавањем васпитно-образовног приступа и уважавањем индивидуалних карактеристика и могућности у редовном васпитном образовном контексту. У складу с тим, предмет рада су ставови родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с физичким и интелектуалним сметњама. За прикупљање података коришћене су две варијанте *Упитника ставова родитеља према инклузији (SPATI)*. Узорак чини 280 родитеља типичне деце која похађају основну школу „Љупче Шпанац“ у Белој Паланци. Резултати показују да родитељи не сматрају да би инклузивни приступ имао негативне ефекте на типичну децу, али нису сигурни да деца с физичким и интелектуалним сметњама имају право да се образују у редовном систему, као ни да инклузија има позитивне ефекте на социјалном и академском плану. Анализа података није показала статистички значајне разлике у одговорима родитеља у односу на пол, ниво образовања и присуство/одсуство контакта с особом са сметњама.

**Кључне речи:** *инклузија, образовна инклузија, сметње у развоју, физичке сметње, интелектуалне сметње.*

---

\* [spasicbrankaa@gmail.com](mailto:spasicbrankaa@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0006-0273-777X>

## Увод

Инклузивно образовање сматра се посебно значајном темом у савременом друштву, а у основи идеје о укључивању јесте полазиште да различитост међу ученицима не треба посматрати као проблем и препреку, већ изазов за васпитно-образовни систем и могућност за развој вредности попут равноправности, поштовања и прихватања (Maksimović, 2017). Инклузија се, шире посматрано, тумачи као укључивање свих појединаца у социјални живот, уз гаранцију равноправног остваривања људских права (Kostović, Milutinović, Zuković, Borovica, Lungulov, 2011; Maksimović, 2017; Stipić, 2011), док се уже везује за укључивање деце са сметњама у редовне васпитно-образовне установе (Maksimović, 2017). Ипак, наведено уже тумачење инклузије не дефинише оно што инклузија у образовном контексту подразумева, већ се везује један њен сегмент, или, пак, за тумачење инклузије које је распрострањено у друштву. Инклузија у образовању, прецизније, представља тежњу да се свима омогући да остваре своје потенцијале, уз нагласак на идеји да је сваки појединац вредан као људско биће, које има право на успешан живот. Иницијатива за развој инклузије препознаје се у потреби да се отклони сваки вид неједнакости међу појединцима (Imširagić, 2012), те је усмерена на прихватање различитости и прилагођавање потребама појединаца. Како се сматра образовањем по мери детета, захтева флексибилност и индивидуалност у приступу (Jovanović Popadić, 2016).

Инклузивно образовање превазилази раније актуелан модел интеграције ученика с тешкоћама у редовне школе, у коме се они сматрају проблемом и очекује се да се адаптирају на постојеће стање у институцији. Уместо тога, инклузија разуме различитост и од васпитно-образовних установа очекује реформе и промене, које ће пратити потребе различитих ученика. Ово значи да свако дете (не само деца с тешкоћама) добија одговор на личне, индивидуалне потребе (Miles, 2007). УНЕСКО (2005) говори о такозваном образовању за све, односно, о образовању доступном свакоме, уз креирање окружења погодног за учење и гарантовање ефикасности, добродошлице и прихваћености.

У инклузивном приступу нужна је активност заједнице, од које креће иницијатива и шири се подршка. То је развојни процес који

подржава целоживотно учење (у кући, школи, заједници) и тежи превазилажењу препрека у учењу. Део је шире стратегије усмерене на креирање друштва чије су карактеристике толеранција, мир, социјална правда (Farkas, 2014). Инклузивне идеје подразумевају учење да се живи с различитостима, препознавање и елиминисање баријера, усмереност на укључивање и постигнућа свих у васпитно-образовном процесу деце, те моралну одговорност да се социјално искључени прате и да се право-времено реагује (UNESCO, 2005). Иако се инклузија може веома широко дефинисати, схватити и применити, у овом раду је фокус на укључивању деце с физичким и интелектуалним сметњама у редовне васпитно-образовне институције, које има вишеструке користи како за децу са сметњама, тако и за децу типичног развоја (Ninković Budimlija, Seranec, Šimleša, 2020).

Инклузивни принципи могу се препознати у одређеним законским документима, а један од њих је *Конвенција о правима детета*, у којој се истиче да је свако дете једнако у правима, а забрањена је дискриминација по било ком основу (раса, боја коже, језик, социјално порекло, онеспособљеност). Према члану 23 „деца са физичким и менталним сметњама у развоју треба да уживају пун и квалитетан живот, у услови-ма који обезбеђују достојанство, унапређују самопоуздање и олакшавају његово активно учешће у заједници“ (*Convention on the Rights of the Child*, 1989). Осим тога, ова деца имају право на посебну бригу и пружање помоћи, као и на ефективан приступ образовању. Како ове идеје не би водиле у формализам укључивања свих у редовне образовне институције, важно је наглашавати значај њихове суштинске примене и уважавање индивидуалности појединаца (Marić Jurišin i Spasić, 2024). Да би се заиста оствариле, неопходно је ангажовање свих актера васпитно-образовног процеса, као и позитиван однос према идејама равноправности и подршке. Како инклузивно образовање узима у обзир све оно што један појединац јесте и подразумева васпитно-образовно деловање у складу с тим, могло би се претпоставити да је идеално место за децу са сметњама у развоју, јер би се њихов образовни пут темељио на личним могућностима и способностима, бивајући поткрепљен социјалном интеракцијом с вршњацима типичног развоја.

Неки аутори (Zobenica i Kolundžija, 2019) истичу да је инклузивни приступ допринео промени дугогодишњег односа према особама са сметњама, обележеног сегрегацијом, одбацивањем и маргинализаци-

јом. Како је понашање појединца генерисано његовим ставовима, они представљају важан сегмент у имплементацији инклузивног приступа, па су промене на подручју ставова о особама са сметњама значајан предуслов за развој и одрживост друштва које се темељи на поштовању једнакости и неговању различитости (Borić i Tomić, 2012). Управо због тога, ово истраживање је дизајнирано тако да одговара на питање какви су ставови родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с физичким и интелектуалним сметњама у развоју, што је проблем овог истраживања.

### Методолошки оквир истраживања

У складу с проблемом и предметом, циљ овог рада је испитивање ставова родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с физичким и интелектуалним сметњама, а праћен је следећим истраживачким задацима: (1) испитати ставове родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с физичким сметњама, (2) испитати ставове родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с интелектуалним сметњама и (3) испитати утицај демографских (пол и образовни ниво) и психосоцијалних (контакт с особом са сметњама у развоју) варијабли на ставове родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с физичким и интелектуалним сметњама. Истраживање је спроведено у мају 2025. године.

За пркупљање података коришћен је *Упитник ставова родитеља према инклузији* (Al Neyadi, 2015; Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion), и то у две верзије: *Упитник ставова родитеља према инклузији деце с физичким сметњама* (УСРИФС) и *Упитник ставова родитеља према инклузији деце с интелектуалним сметњама* (УСРИИС).

Из упитника су искључена питања која се односе на специфичне сметње, па свака од коришћене две верзије има по 17, уместо 22 питања која се могу уочити у оригиналној верзији. Аутор је питања груписао у три целине, у односу на то како се инклузија одражава на: благостање детета (3 ајтема), академски успех (4 ајтема) и социјални аспект личности детета (10 ајтема). Како су инструменти прилагођени потребама истраживања, проверена је њихова релијабилност помоћу Кронбах Алфа теста, а на основу добијених вредности закључује се да су ајтеми конзистентни, односно да је поузданост инструмената на прихватљивом нивоу ( $\alpha = 0,722$  за УСРИФС и  $\alpha = 0,770$  за УСРИИС).

*Опис узорка истраживања.* Узорак истраживања је пригодан и чини га 280 родитеља деце типичног развоја која похађају основну школу „Љупче Шпанац“ у Белој Паланци, од чега 78 очева и 202 мајке (Табела 1).

Табела 1. Структура испитаника у односу на пол

Пол	f	%	Валидни %
Мушко	78	27,9	27,9
Женско	202	72,1	72,1
Укупно	280	100,0	100,0

У односу на образовање, у истраживање се укључило 20 родитеља с основним образовањем, 155 родитеља са средњим образовањем и 105 родитеља с вишим или високим образовањем (Табела 2).

Табела 2. Структура испитаника у односу на образовање

Образовање	f	%	Валидни %
Основно	20	7,1	7,1
Средње	155	55,4	55,4
Више/високо	105	37,5	37,5
Укупно	280	100,0	100,0

У односу на контакт с особом са сметњама у развоју, у Табели 3 уочава се да 120 родитеља има ближи контакт с особом са сметњама, док 160 родитеља нема ближи контакт с особом са сметњама.

Табела 3. Структура испитаника у односу на контакт с особом са сметњама

Контакт испитаника с особом са сметњама	f	%	Валидни %
Постоји ближи контакт с особом са сметњама	120	42,9	42,9
Не постоји ближи контакт с особом са сметњама	160	57,1	57,1
Укупно	280	100,0	100,0

## Резултати истраживања

*Инклузија деце с физичким сметњама.* У Табели 4 уочава се да родитељи нису сигурни да би деца с физичким сметњама имала право да се образују у истом разреду с типичном децом, као и да би инклузија могла да учини да се она осећају боље у вези са собом, на шта указују аритметичке средине ( $M = 3,857$ ,  $SD = 1,219$  у првом случају и  $M = 3,796$ ,  $SD = 1,172$  у другом случају). С друге стране, родитељи се не слажу ( $M = 2,268$ ,  $SD = 1,266$ ) да би присуство детета с физичким сметњама у редовном одељењу могло негативно утицати на благостање типичног детета.

Табела 4. Ставови родитеља о утицају инклузије деце с физичким сметњама на благостање деце

Утицај инклузије деце с физичким сметњама на благостање деце	N	M	SD
Ученици с физичким сметњама имају право да се образују у истом разреду као и типично развијена деца.	280	3,857	1,219
Инклузија даје деци с физичким сметњама прилику да се боље осећају у вези са собом.	280	3,796	1,172
Присуство детета с физичким сметњама у разреду мог детета би негативно утицало на опште благостање мог детета.	280	2,268	1,266

Када је реч о академском постигнућу деце типичног и нетипичног развоја, ставови родитеља не иду у позитивном смеру, што се може уочити у Табели 5. Иако се родитељи не слажу да присуство детета с физичким сметњама може негативно утицати на образовање њихове типичне деце ( $M = 1,9000$ ,  $SD = 1,056$ ) и да пракса укључивања деце с физичким сметњама у редовни систем није пожељна за образовање типичних ученика ( $M = 2,725$ ,  $SD = 1,244$ ), и нису сигурни да би образовање у издвојеном одељењу утицало на бржи развој академских вештина деце с физичким сметњама ( $M = 3,050$ ,  $SD = 1,151$ ), они не сматрају ни да би се инклузија деце с физичким сметњама у редован школски си-

стем позитивно одразила на њихов академски успех ( $M = 3,689$ ,  $SD = 1,051$ ).

Табела 5. Ставови родитеља о утицају инклузије деце с физичким сметњама на академски успех деце

Утицај инклузије деце с физичким сметњама на академски успех деце	N	M	SD
Присуство детета с физичким сметњама у разреду мог детета би негативно утицало на образовање мог детета.	280	1,900	1,056
Инклузија деце с физичким сметњама није пожељна пракса за образовање већине типично развијене деце.	280	2,725	1,244
Инклузија деце с физичким сметњама у редован школски систем позитивно се одражава на њихов академски успех.	280	3,689	1,051
Деца с физичким сметњама ће вероватно развити академске вештине брже у посебном, одвојеном разреду него у инклузивном разреду.	280	3,050	1,151

Како показује Табела 6, родитељи типичне деце би позвали дете с физичким сметњама на породично окупљање или рођендан свог детета ( $M = 4,079$ ,  $SD = 1,034$ ) и на такво понашање подстакли своју децу ( $M = 4,214$ ,  $SD = 0,878$ ).

Присуство детета с физичким сметњама не би утицало на њихову одлуку да своје дете упишу у одређени разред ( $M = 2,046$ ,  $SD = 1,216$ ) или школу ( $M = 1,996$ ,  $SD = 1,214$ ) и не би им било тешко да подрже почетак дружења свог детета с дететом с физичким сметњама ( $M = 2,193$ ,  $SD = 1,235$ ).

Несигурни су по питању значаја да њихова деца ( $M = 3,568$ ,  $SD = 1,192$ ) или они сами ( $M = 3,221$ ,  $SD = 1,177$ ) буду едуковани о физичким сметњама, као и по питању утицаја инклузије на поједине социјалне аспекте: прихватање деце с физичким сметњама од стране типичне деце ( $M = 3,804$ ,  $SD = 1,146$ ), социјалну корист по децу с физичким сметњама ( $M = 3,768$ ,  $SD = 1,203$ ) и позитивне ефекте на социјални развој типичне деце ( $M = 3,632$ ,  $SD = 1,119$ ).

Табела 6. Ставови родитеља о утицају инклузије деце с физичким сметњама на социјални развој деце

	N	M	SD
Позвао/ла бих дете с физичким сметњама на породично окупљање током викенда или на рођенданску прославу мог детета	280	4,079	1,034
Подстакао/ла бих своје дете да иде на рођенданску забаву детета с физичким сметњама или да проведе викенд са њим/њом	280	4,214	0,878
Тешко бих поднео/ла да моје дете започне дружење с дететом с физичким сметњама	280	2,193	1,235
Присуство детета с физичким сметњама у разреду мог детета би утицало на моју одлуку да дете упишем у тај разред	280	2,046	1,216
Присуство детета с физичким сметњама у школи мог детета би утицало на моју одлуку да дете упишем у ту школу	280	1,996	1,214
Важно ми је да будем едукован/а о физичким сметњама другова мог детета	280	3,221	1,177
Важно је да моје дете буде едуковано о физичким сметњама својих школских другова	280	3,568	1,192
Инклузија помаже типично развијенијој деци да прихвате децу с физичким сметњама	280	3,804	1,146

	N	M	SD
Дете са физичким сметњама може имати друштвене користи од инклузије у редован школски разред	280	3,768	1,203
Присуство детета с физичким сметњама у разреду позитивно се одражава на социјални развој мог детета	280	3,632	1,119

На основу Табеле 7 може се закључити да се ставови родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с физичким сметњама статистички значајно не разликују у односу на пол родитеља, на шта указују резултати Ман–Витнијевог U-теста ( $U = 6743,000$ ,  $Z = -1,872$ ,  $p = 0,061$ ). Добијене вредности аритметичких средина рангова ( $M = 155,05$  за испитанике мушког пола и  $M = 134,88$  за испитанике женског пола) указују на постојање разлике у корист мушкараца, али недовољне за потврду статистичке значајности.

Табела 7. Разлике у ставовима родитеља о инклузији деце с физичким сметњама у односу на пол

Зависна варијабла	Пол	N	M ран-го-ва	Сума ранго-ва	Ман–Витни U	Z	p (дво-смерна)
Ставови родитеља о инклузији деце с физичким сметњама	Мушки	78	155,05	12094,0	6743,0	-1,87	0,061
	Женски	202	134,88	27246,0			

Резултати Крускал–Волис H-теста доводе до закључка да се ставови родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с физичким сметњама статистички значајно не разликују у односу на ниво образовања родитеља, што се може уочити у Табели 8 ( $H = 0,756$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,685$ ). Иако вредности аритметичких средина рангова указују на постојање разлика у одговорима ( $M = 147,50$  за испитанике с основним образовањем,  $M = 143,14$  за испитанике са средњим образовањем и  $M = 135,27$  за испи-

танике с вишим/високим образовањем), при чему испитаници с основним образовањем имају највишу, а с вишим/високим образовањем најнижу средину одговора, оне нису довољно велике да би биле статистички значајне.

Табела 8. Разлике у ставовима родитеља о инклузији деце с физичким сметњама у односу на ниво образовања

Зависна варијабла	Образовање	N	М ранго-ва	Кру-скал-Волис Н	df	р
Ставови родитеља о инклузији деце с физичким сметњама	Основно	20	147,5			
	Средње	155	143,1	0,75	2	0,68
	Више/високо	105	135,2			

На основу резултата Ман–Витнијевог U-теста приказаних у Табели 9 може се закључити да се ставови родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с физичким сметњама статистички значајно не разликују у односу на присуство/одсуство ближег контакта с особом са сметњама ( $U = 8924,000$ ,  $Z = -1,010$ ,  $p = 0,321$ ). Аритметичке средине рангова показују више вредности за оне родитеље који остварују контакт с особом са сметњама ( $M = 146,13$  за испитанике који имају контакт с особом са сметњама и  $M = 136,28$  за испитанике који не остварују контакт с особом са сметњама).

Табела 9. Разлике у ставовима родитеља о инклузији деце с физичким сметњама у односу на контакт с особом са сметњама у развоју

Зависна варијабла	Контакт с особом са сметњама	N	М ранго-ва	Сума ранго-ва	Ман–Витни U	Z	р (дво-смерна)
Ставови родитеља о инклузији деце с физичким сметњама	Постоји	120	146,1	17536,0			
	Не постоји	160	136,2	21804,0	8924,0	-1,01	0,312

*Инклузија деце с интелектуалним сметњама.* Табела 10 показује да родитељи нису сигурни да би ученици с интелектуалним сметњама имали право да се образују у истом разреду с типичном децом ( $M = 3,696$ ,  $SD = 1,046$ ) и да би заједничко образовање допринело њиховом бољем осећају у вези са собом ( $M = 3,725$ ,  $SD = 1,005$ ), али не сматрају да би њихово присуство у заједничком разреду негативно утицало на опште благостање њихове типичне деце ( $M = 2,221$ ,  $SD = 1,124$ ).

Табела 10. Ставови родитеља о утицају инклузије деце с интелектуалним сметњама на благостање деце

Утицај инклузије деце с интелектуалним сметњама на благостање деце	N	M	SD
Ученици с интелектуалним сметњама имају право да се образују у истом разреду као и типично развијена деца.	280	3,696	1,046
Инклузија даје деци с интелектуалним сметњама прилику да се боље осећају у вези са собом.	280	3,725	1,005
Присуство детета с интелектуалним сметњама у разреду мог детета би негативно утицало на опште благостање мог детета.	280	2,221	1,124

Како показује Табела 11, родитељи типичне деце не сматрају да се присуство детета с интелектуалним сметњама може негативно одразити на образовање њихове деце ( $M = 2,268$ ,  $SD = 1,153$ ) и да инклузија деце с интелектуалним сметњама није пожељна за образовање деце типичног развоја ( $M = 2,793$ ,  $SD = 1,142$ ).

Иако не показују наклоност ка идеји да би издвојено одељење убрзало развој академских вештина деце с интелектуалним сметњама ( $M = 3,036$ ,  $SD = 1,129$ ), не сматрају ни да инклузивни разреди доприносе бољем академском успеху деце с интелектуалним сметњама ( $M = 3,493$ ,  $SD = 0,995$ ).

Табела 11. Ставови родитеља о утицају инклузије деце с интелектуалним сметњама на академски успех деце

Утицај инклузије деце с интелектуалним сметњама на академски успех деце	N	M	SD
Присуство детета с интелектуалним сметњама у разреду мог детета би негативно утицало на образовање мог детета.	280	2,268	1,153
Инклузија деце с интелектуалним сметњама није пожељна пракса за образовање већине типично развијене деце.	280	2,793	1,142
Инклузија деце с интелектуалним сметњама у редован школски систем позитивно се одражава на њихов академски успех.	280	3,493	0,995
Деца с интелектуалним сметњама ће вероватно развити академске вештине брже у посебном, одвојеном разреду него у инклузивном разреду.	280	3,036	1,129

У Табели 12 уочава се да родитељи деце типичног развоја нису одлучни у томе да би позвали дете с интелектуалним сметњама на породично окупљање или рођенданску прославу свог детета ( $M = 3,982$ ,  $SD = 0,925$ ) нити да би на такво понашање подстицали своју децу ( $M = 3,968$ ,  $SD = 0,940$ ); иако су аритметичке средине врло близу слагања ( $M = 4,000$ ), оне и даље остају у границама неопредељености и несигурности. Још су несигурнији када је реч о томе да ли им је важно да се лично едукују о интелектуалним сметњама појединих ученика ( $M = 3,632$ ,  $SD = 1,018$ ) или да се о томе едукују њихова деца ( $M = 3,707$ ,  $SD = 1,037$ ), као и о томе да би инклузија могла да помогне типичној деци да прихвате децу с интелектуалним сметњама ( $M = 3,793$ ,  $SD = 0,976$ ), да би имала социјалну корист за децу с интелектуалним сметњама ( $M = 3,732$ ,  $SD = 0,993$ ) или позитивне ефекте на социјални развој типичне деце ( $M = 3,425$ ,  $SD = 1,078$ ). Даље, родитељима типичне деце не би било тешко да подрже дружење свог типичног детета и детета с интелектуалним сметњама ( $M = 2,396$ ,  $SD = 1,162$ ), нити би присуство детета с интелектуалним сметњама утицало на њихову одлуку да упишу своје дете у одређени разред ( $M = 2,193$ ,  $SD = 1,176$ ) или школу ( $M = 2,161$ ,  $SD = 1,185$ ).

Табела 12. Ставови родитеља о утицају инклузије деце с интелектуалним сметњама на социјални развој деце

Утицај инклузије деце с интелектуалним сметњама на социјални развој деце	N	M	SD
Позвао/ла бих дете с интелектуалним сметњама на породично окупљање током викенда или на рођенданску прославу мог детета.	280	3,982	0,925
Подстакао/ла бих своје дете да иде на рођенданску забаву детета с интелектуалним сметњама или да проведе викенд са њим/њом	280	3,968	0,940
Тешко бих подржао/ла да моје дете започне дружење с дететом с интелектуалним сметњама.	280	2,396	1,162
Присуство детета с интелектуалним сметњама у разреду мог детета би утицало на моју одлуку да дете упишем у тај разред.	280	2,193	1,176
Присуство детета с интелектуалним сметњама у школи мог детета би утицало на моју одлуку да дете упишем у ту школу.	280	2,161	1,185
Важно ми је да будем едукован/а о интелектуалним сметњама школских другова мог детета.	280	3,632	1,018
Важно је да моје дете буде едуковано о интелектуалним сметњама својих школских другова	280	3,707	1,037
Инклузија помаже типично развијеној деци да прихвате децу с интелектуалним сметњама.	280	3,793	0,976
Дете с интелектуалним сметњама може имати друштвене користи од инклузије у редован школски разред	280	3,732	0,993
Присуство детета с интелектуалним сметњама у разреду позитивно се одражава на социјални развој мог детета.	280	3,425	1,078

Резултати Ман–Витнијевог U-теста показују да се ставови родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с интелектуалним сметњама статистички значајно не разликују у односу на пол родитеља, што потврђују параметри у Табели 13 ( $U = 7820,500$ ,  $Z = -0,095$ ,  $p = 0,924$ ). Добијене су приближно једнаке вредности аритметичких средина ран-

гова ( $M = 141,24$  за испитанике мушког пола и  $M = 140,22$  за испитанике женског пола), што указује на велику сличност у ставовима.

Табела 13. Разлике у ставовима родитеља о инклузији деце с интелектуалним сметњама у односу на пол

Зависна варијабла	Пол	N	М ран-гова	Сума ран-гова	Ман-Витни U	Z	p (двосмерна)
Ставови родитеља о инклузији деце с интелектуалним сметњама	Мушки	78	141,2	11016,5			
	Женски	202	140,2	28323,5	7820,5	-0,09	0,92

Табела 14 приказује резултате Крускал–Волис Н-теста на основу којих се закључује да се ставови родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с интелектуалним сметњама статистички значајно не разликују у односу на ниво образовања родитеља ( $H = 0,405$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,817$ ). Иако вредности аритметичких средина рангова указују на постојање разлика у одговорима ( $M = 135,05$  за испитанике с основним образовањем,  $M = 143,20$  за испитанике са средњим образовањем и  $M = 137,55$  за испитанике с вишим/високим образовањем), при чему испитаници с основним образовањем имају најнижу, а са средњим највишу средину одговора, оне нису довољно велике да би биле статистички значајне.

Табела 14. Разлике у ставовима родитеља о инклузији деце с физичким сметњама у односу на ниво образовања

Зависна варијабла	Образовање	N	М ран-гова	Крускал–Волис H	df	p
Ставови родитеља о инклузији деце с интелектуалним сметњама	Основно	20	135,05			
	Средње	155	143,20	0,405	2	0,817
	Више/високо	105	137,55			

Табела 15 показује резултате Ман–Витнијевог U-теста, на основу којих се закључује да се ставови родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с интелектуалним сметњама статистички значајно не разликују у односу на присуство/одсуство контакта с особама са сметњама ( $U = 9462,000$ ,  $Z = -0,206$ ,  $p = 0,837$ ), а у складу с чим су и аритметичке средине рангова ( $M = 139,35$  за испитанике који остварују ближи контакт с особама са сметњама и  $M = 141,36$  за испитанике који не остварују ближи контакт с особама са сметњама).

Табела 15. Разлике у ставовима родитеља о инклузији деце с интелектуалним сметњама у односу на контакт с особом са сметњама у развоју

Зависна варијабла	Контакт с особом са сметњама	N	M Рангова	Сума рангова	Ман–Витни U	Z	p (дво- смерна)
Ставови родитеља о инклузији деце с интелектуалним сметњама	Постоји	120	139,3	16722,0	9462,0	-0,2	0,83
	Не постоји	160	141,3	22618,0			

## Дискусија

Раније реализована истраживања која испитују ставове родитеља деце типичног развоја у великој мери указују на позитиван однос родитеља према идеји инклузивног образовања (Ninković Budimlija i sar., 2020; Sharma & Trogy, 2019; Tomić i Nikolić, 2021), односно на ставове који се крећу између позитивног и неутралног односа (Anđelković, Vučinić, Jablan, Eškirović, 2012; Kompirović, Radojević, Pavlović, 2023), а постоје и истраживања која указују на неутралне ставове родитеља када је реч о инклузији деце са сметњама (Albuquerque, Pinto, Ferrari, 2018). Када је реч о овом истраживању, ставови родитеља у највећој мери могу се окарактерисати као несигурни.

Родитељи обухваћени овим истраживањем нису сигурни да деца с физичким и интелектуалним сметњама имају право да се образују заједно с децом типичног развоја, као и да би се укључивањем могла осећа-

ти боље у вези са собом. Такође, не слажу се да би присуство ове деце могло негативно утицати на опште благостање деце типичног развоја.

Нека истраживања показују да су родитељи несигурни када је у питању потреба да се деца са сметњама укључе у редовне васпитно-образовне установе (Kompirović i sar., 2023). У неким истраживањима препознаје се став родитеља да би своје дете поново желели да упишу у исту инклузивну школу (Sharma & Trogy, 2019), а родитељи у овом истраживању потврђују да на њихову одлуку да упишу своје дете у одређену школу или одељење не би утицало присуство детета с физичким или интелектуалним сметњама.

Када је реч о ефектима на образовање, резултати овог истраживања показују да родитељи не сматрају да би присуство детета с физичким или интелектуалним сметњама негативно утицало на образовање њихове деце. Осим тога, нису сигурни да би се укључивање у редован систем образовања позитивно одразило на академски успех деце с физичким и интелектуалним сметњама, али ни да би образовање у издвојеном одељењу убрзало њихов академски развој.

Ранија истраживања показују да родитељи сматрају да инклузија може негативно утицати на образовни процес (Sharma & Trogy, 2019) и академска постигнућа деце типичног развоја (Ninković Budimlija i sar., 2020), други родитељи пак не сматрају да би се негативно могла одразити на академски успех типичних ученика (Tomić i Nikolić, 2021), док се препознају и ставови да би инклузија могла погодовати постигнућима деце са сметњама или да то зависи од степена сметње (Kompirović i sar., 2023).

Родитељи укључени у истраживање истичу да би позвали децу с физичким и интелектуалним сметњама на породично окупљање или рођенданску прославу свог детета, као и да би подстицали своје дете да проведе време или позове на рођендан дете са сметњама. Када се ради о утицају на социјални развој, родитељи нису сигурни да би инклузивни приступ имао позитивне ефекте на прихватање деце с физичким и интелектуалним сметњама и на социјални развој њиховог детета, као ни да би имао друштвене користи за децу са сметњама. У неким истраживањима препознаје се значајна корист инклузије деце са сметњама за социјализацију (Ninković Budimlija i sar., 2020) и друштвени развој типичне деце, која се огледа у осетљивости на потребе других и индивидуалне

разлике, саосећању, љубазности (Sharma & Trory, 2019), одрастању без предрасуда, спремности за помоћ или прихватању различитости (Компировић и сар., 2023). Резултати овог истраживања показују да се ставови родитеља деце типичног развоја о инклузији деце с физичким и интелектуалним сметњама статистички значајно не разликују у односу на пол, образовни ниво и постојање/одсуство ближег контакта с особом са сметњама у развоју. Истраживања која су за прикупљање истраживачких података користила *Упитник ставова родитеља према инклузији (SPATI)*, који представља основу и овог истраживања, на узорку родитеља деце типичног развоја, такође су показала да не постоји статистички значајна разлика у одговорима у односу на пол (Ninković Budimlija i sar., 2020; Tomić i Nikolić, 2021) и ниво образовања (Tomić i Nikolić, 2021).

### **Закључак**

Како би образовна инклузија била ефикасна и одржива, неопходно је да сви актери васпитно-образовног процеса препознају њене могућности и предности, да буду информисани о њеном значају, да познају инклузивне вредности и да их негују и примењују у свакодневном животу и односу с другим људима. Као кључни учесници у образовању своје деце, родитељи имају важну улогу у обликовању социјалних ставова и вредносних оријентација нових генерација. Резултати овог истраживања показују несигурност родитеља у ефекте инклузије деце с физичким и интелектуалним сметњама на благостање, академски успех и социјални развој типичне и деце са сметњама, па се може претпоставити да оваква клима није погодна за развој и ширење инклузивних вредности, како у образовном, тако и у социјалном контексту. Како се могло уочити код раније спроведених истраживања (Albuquerque, Pinto, Ferrari, 2018; Anđelković i sar., 2012; Kompriović i sar., 2023; Ninković Budimlija i sar., 2020; Sharma & Trory, 2019; Tomić i Nikolić, 2021), ставови родитеља типичне деце о инклузији деце са сметњама крећу се у распону од сагласности до несигурности и неопредељености, па се може закључити да резултати овог истраживања не одступају у великој мери од ранијих резултата. Ово није охрабрујући податак, с обзиром на раније наведено становиште да су позитивне промене ставова о особама са сметњама предуслов напретка на пољу инклузије. Забрињавајућим се сматра податак да родитељи нису сигурни да ли им је важно да се њихова деца, а

и они сами, информишу о физичким и интелектуалним сметњама, јер имплицира недостатак мотивисаности за лични развој и унапређивање сопствених знања. Препознавање позитивних ефеката инклузивне праксе, информисање, мотивисаност, инклузивност институција васпитања и образовања и стручњака који у њима раде, укључивање родитеља у инклузивну образовну праксу и јачање поверења и партнерства породице и школе битно могу допринети промени ставова родитеља о инклузији деце са сметњама, у позитивнијем смеру. Због тога је препорука да стручни кадар континуирано и систематски утиче на све аспекте развоја инклузије, и да применом наведених могућности подстакне ангажовање, укључивање и освешћивање родитеља, ширећи вредности емпатије, толеранције, једнакости, поштовања и уважавања различитости. Све ово указује на потребу даљег проучавања и истраживања перспектива родитеља о инклузији.

### Литература

- Albuquerque, C. P., Pinto, I. G. & Ferrari, L. (2018). Attitudes of parents of typically developing children towards school inclusion: the role of personality variables and positive descriptions. *European journal of special needs aducation*, 34(3), 369–382. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1520496>
- Al Neyadi, M. K. A. (2015). *Parents attitude towards inclusion of students with disabilities into the general education classrooms: master thesis*. Al Ain: United Arab Emirates University, College of Education Department of Special Education.
- Anđelković, M., Vučinić, V., Jablan, B. i Eškirović, B. (2012). Stavovi roditelja dece tipičnog razvoja prema inkluzivnom obrazovanju dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(4), 507–520. <https://doi.org/10.5937/specedreh11-2983>
- Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7(3), 75–86. <https://doi.org/10.32728/mo.07.3.2012.07>
- Convention on the Rights of the Child* (1989). Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>
- Farkas, F. (2014). *Konceptualizovanje inkluzivnog obrazovanja i njegovo kontekstualizovanje u okviru Misije UNICEF-a (stručni priručnik)*. UNICEF. [https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%201%20-%20Serbian%20Version\\_0.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%201%20-%20Serbian%20Version_0.pdf)

- Imširagić, A. (2012). Humane pretpostavke inkluzivnog obrazovanja učenika oštećenog sluha. *Život i škola*, 58(27), 94–102.
- Jovanović Popadić, A. (2016). Inkluzivno obrazovanje: ideja i praksa. *Sinteze*, 10, 35–46. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-12363>
- Kompirović, T., Radojević, T. i Pavlović, M. (2023). Stavovi roditelja dece tipičnog razvoja prema inkluziji dece sa teškoćama u razvoju u osnovnim školama na području Opštine Gračanica. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 53(1), 363–383. <https://doi.org/10.5937/zrffp53-42683>
- Kostović, S., Milutinović, J., Zuković, S., Borovica, T. i Lungulov, B. (2011). Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu. U M. Đukić (ur.): *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse* (str. 1–18). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Maksimović, J. (2017). *Inkluzija u obrazovanju – podrška deci sa smetnjama u razvoju*. Užice: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet.
- Marić Jurišin, S. i Spasić, B. (2024). Vrednosti: pokretač ili rezultat socijalne inkluzije? *Pedagoška stvarnost*, LXX(2), 137–152. <https://doi.org/10.19090/ps.2024.2.137-152>
- Miles, S. (2007). *Škola za sve – uključivanje djece sa razvojnim teškoćama u obrazovanje* (J. Đorđević, prev.). Podgorica: Save The Children UK. (Originalni datum izdavanja: 2002).
- Ninković Budimlija, H., Cepanec, M. i Šimleša, S. (2020). Stavovi roditelja predškolske djece prema inkluziji. *Acta Iadentaria*, 17(1), 7–32. <https://doi.org/10.15291/ai.3076>
- Sharma, J. & Trory, H. (2019). Parents' attitudes to inclusive education: a study conducted in early years settings in inclusive mainstream schools in Bangkok, Thailand. *International journal of special education*, 33(4), 877–893.
- Stipić, M. (2011). Inkluzivno obrazovanje – šansa za izgradnju boljeg društva. U M. Đukić (ur.): *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse* (str. 79–89). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Tomić, I. i Nikolić, M. (2021). Stavovi roditelja dece tipičnog razvoja prema inkluziji dece sa smetnjama u razvoju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 20(2), 65–78. <https://doi.org/10.5937/specedreh20-31843>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Zobenica, A. i Kolundžija, K. (2019). Menjaju li se stavovi nastavnika prema inkluziji? *Pedagoška stvarnost*, LXV(2), 177–185. <https://doi.org/10.19090/ps.2019.2.177-185>

**Branka Živić**

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

**EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN WITH PHYSICAL  
AND INTELLECTUAL DISABILITIES: PERSPECTIVES FROM  
PARENTS OF TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN**

**Summary:** Inclusive education aims to provide equal learning opportunities for all students by addressing individual differences in abilities, potentials, and interests. A crucial component in this process is the role of parents. Beyond fostering collaboration between schools and the parents of children with developmental disabilities, it is essential to understand parents' perspectives on inclusion and their awareness of its significance. When it comes to children with developmental challenges, there is a recognized need to adapt educational approaches and to respect each child's unique characteristics and capabilities within mainstream educational settings. Accordingly, the subject of this study is the attitudes of parents of typically developing children toward the inclusion of children with physical and intellectual disabilities. Data were collected using two versions of the Parent Attitudes toward Inclusion Questionnaire (SPATI). The sample comprised 280 parents of children attending the "Ljupče Španac" primary school in Bela Palanka. Findings suggest that while parents do not believe that inclusive practices would negatively affect typically developing children, they remain uncertain whether children with physical and intellectual disabilities should be educated in mainstream classrooms, and whether inclusion contributes positively to social and academic outcomes. Statistical analysis revealed no significant differences in parental attitudes based on gender, educational background, or prior contact with individuals with disabilities.

**Keywords:** *inclusion, educational inclusion, developmental disabilities, physical disabilities, intellectual disabilities.*

# Digitally Supported Partnership Between Preschool Teachers and Parents: Opportunities, Challenges, and Tool-Based Insights

Sanja Berčnik\*

University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia

**Abstract:** Cooperation between preschool teachers and parents in digital environments has become a key aspect of contemporary early childhood education and care. Digital tools offer speed and flexibility in communication, but also bring challenges such as impersonality, misunderstandings, and digital exclusion. Critical assessment of the advantages and pitfalls of digital communication is essential for building high-quality partnerships. Preschool teachers need to choose tools based on the needs of children and families, considering security, accessibility, and usability. Digital communication should supplement, not replace, personal contact. The paper includes an empirical component featuring a comparative analysis of commonly used tools (eAsistent, ClassDojo, WhatsApp, Facebook). Findings highlight the importance of context-aware, inclusive, and blended approaches, particularly in multicultural environments. Regular reflection and evaluation of communication practices enhance the quality of cooperation. The child's well-being and the strength of family-kindergarten relationships remain central.

**Keywords:** *digital communication, partnership with parents, preschool education, reflective practice.*

## Introduction

The pervasive influence of digitalization is reshaping early childhood education and care, prompting a redefinition of how partnerships with fami-

---

\* [sanja.bercnik@pef.uni-lj.si](mailto:sanja.bercnik@pef.uni-lj.si), <https://orcid.org/0009-0002-9605-4005>

lies are conceptualized and practiced. Traditional face-to-face communication is increasingly supplemented – or even replaced – by digital tools that extend collaboration beyond institutional settings into family life. These platforms offer immediacy, accessibility, and continuity, but also alter the relational dynamics between preschool teachers and parents. While digital technologies present opportunities for enriched engagement, they also raise concerns related to communication quality, digital equity, data privacy, and the potential weakening of affective, trust-based relationships. Furthermore, varying family contexts and levels of digital competence call for nuanced, context-sensitive communication strategies. This paper explores digitally mediated family–kindergarten cooperation through a multidimensional lens, addressing practical, ethical, and emotional dimensions. It critically examines the affordances and limitations of four commonly used platforms – eAsistent, ClassDojo, WhatsApp, and Facebook – and links theoretical perspectives with practical evaluation to support the development of inclusive, reflective, and pedagogically informed strategies for meaningful digital partnerships.

### *Family-kindergarten partnerships*

*The Importance of Family–Kindergarten Cooperation.* Effective partnerships between families and kindergartens are considered essential for high-quality early childhood education and care, directly contributing to children’s socio-emotional and cognitive development (Berčnik & Devjak, 2017; Berčnik, 2018; Devjak & Berčnik, 2020; Desforges & Abouchar, 2003; Epstein, 2001). Cooperation between parents and preschool teachers promotes continuity between home and preschool environments, aligning developmental expectations and values (Bronfenbrenner, 1979). This consistency supports secure attachment, self-regulation, and positive learning attitudes (Berčnik, 2014; Sheridan et al., 2009). Given the rapid developmental changes in early childhood (Shonkoff & Phillips, 2000), such collaboration enables more responsive and attuned support for the child. Effective family–kindergarten partnerships are grounded in open communication, mutual respect, and shared educational goals, with parents recognized as key informants about their children (Devjak & Berčnik, 2020). Dialogical and inclusive pedagogical approaches, as opposed to hierarchical models, better support trust and sustained cooperation. Such collaboration is essential in early childhood and becomes increasingly robust when supported by digital tools.

*Partnership in the Digital Age.* The integration of digital technologies has substantially transformed communication in early childhood education and care, introducing a range of ICT tools – from general applications like email and WhatsApp to dedicated platforms such as ClassDojo, eAsistent, and collaborative tools like Zoom and Google Drive (Aviva & Eitan, 2021; Ertmer et al., 2012; Konca & Hakyemez-Paul 2021; Plumb & Kautz, 2014). These technologies enhance transparency, immediacy, and frequency of interactions, allowing parents to participate more actively in their children's learning, particularly when physical presence is limited (Chauhan, 2021; Flerer, 2020). Features such as translation and visual aids further support engagement in multicultural contexts (Zhou & Cole, 2017). Recent research confirms that digital platforms significantly strengthen kindergarten–parent collaboration by fostering more regular, flexible, and egalitarian communication. A survey of 273 preschool teachers in Spain found that email and instant messaging were commonly used and considered effective for two-way communication, though educators highlighted the need for targeted training to enhance digital competence (Luo, Berson, Berson, 2022). In Canada, studies on computer-mediated communication indicate that, when combined with face-to-face contact, digital tools enrich discussions about children's daily experiences and strengthen preschool teacher–parent and parent–child relationships. However, as Berčnik and Devjak (2017) note, successful ICT integration depends on the digital skills and infrastructural support available to both educators and families. Without equitable access, such tools risk reinforcing digital divides. Ethical concerns – particularly regarding data protection, GDPR compliance, and parental consent – necessitate clear institutional policies (Selwyn et al., 2020). In Slovenia, while digital tools are increasingly adopted in early childhood settings, many educators still lack systematic strategies and professional training to engage with them pedagogically.

*The Risk of Replacing Personal Contact.* Digital communication technologies offer valuable support for kindergarten–family interaction but should complement – not replace – face-to-face engagement. Overreliance on digital media may erode the relational depth essential to early childhood education, where trust, empathy, and mutual understanding are foundational (Sheridan, 2009). Research highlights that embodied communication – through tone, gestures, and facial expressions – enables richer, more nuanced interaction than digital tools can typically provide. Transactional exchanges, such

as app-generated updates, risk reducing engagement to information delivery, leading to emotional distancing and limited responsiveness, particularly for marginalized families (Istenič, Rosanda, Volk, Gačnik, 2023; Fenech, Sumsion, Sheperd, 2010; Zhou & Cole, 2017). Digital platforms may also struggle to accommodate cultural communication styles, increasing the potential for misinterpretation. Therefore, a blended model – integrating digital efficiency with the relational richness of in-person contact – is recommended (Fleer, 2020; Plumb & Kautz, 2014), as informal dialogue and participatory events remain vital for authentic, context-sensitive partnerships.

### **Method: Comparative Analysis of Digital Tools**

*Purpose and Objectives of the study.* In the following we present a comparative analysis of four commonly used digital applications in early childhood education contexts: eAsistent, ClassDojo, WhatsApp, and Facebook (private groups). The comparative analysis is based on a qualitative, literature-informed evaluation and the tools were selected for their prevalence in practice, functional diversity, and relevance to communication between kindergartens and families in European, particularly Slovenian, contexts.

*Tool Selection Criteria.* The selection of tools was guided by three criteria: (1) Widespread use in early childhood education institutions, either formally adopted (e.g., eAsistent) or informally applied by preschool teachers (e.g., WhatsApp, Facebook). (2) Functional variation, representing both specialized educational platforms and general-purpose communication tools. (3) Practical relevance, based on documented usage in professional literature, policy discussions, and educational guidelines related to parent-preschool teacher collaboration.

*Implementation Process.* The implementation process involved a structured document analysis of official documentation and parent interface, guided by four evaluative criteria: communication model, pedagogical functionality, inclusivity, and data security. These criteria were informed by theoretical frameworks on educational partnership (Epstein, 2001) and empirical findings on effective kindergarten–parent collaboration (Berčnik & Devjak, 2017).

*Overview of Selected Applications.* eAsistent is a centralized educational management system widely adopted in Slovenian preschools, primarily de-

signed to support administrative functions such as attendance, scheduling, grading, and the dissemination of formal announcements through a secure parent portal. Noted for its strong compliance with GDPR and institutional integration, eAsistent ensures high standards of data protection and procedural transparency. However, its communication model is predominantly unidirectional, offering limited opportunities for dialogical exchange or individualized updates. The platform lacks multimodal tools (e.g., photo or video sharing) that support relational and emotional engagement with families – key elements of effective early childhood partnerships (Berčnik & Devjak, 2017; Epstein, 2001). Its interface may also present accessibility challenges for less digitally literate parents, further limiting inclusive participation. While eAsistent serves as a reliable channel for formal communication, its structural design constrains the development of trust-based, reciprocal partnerships between educators and families. It is best understood as a complementary administrative tool, not as a primary platform for fostering pedagogically grounded collaboration.

*ClassDojo*. ClassDojo is a pedagogically oriented digital platform designed to enhance relational communication and classroom transparency in early childhood education. Unlike administrative systems, it emphasizes ongoing, bidirectional engagement through real-time messaging, multimedia sharing, and digital portfolios. Its intuitive interface and multilingual support promote accessibility and inclusion, particularly in multicultural contexts. The platform aligns well with partnership-based models of collaboration (Berčnik & Devjak, 2017), facilitating regular, informal exchanges that foster trust, empathy, and co-construction of educational meaning. These affordances support emotionally attuned and responsive engagement between educators and families, which is central to effective early learning environments. Despite these strengths, data privacy remains a concern, as ClassDojo does not always conform to institutional data protection standards. Moreover, its behavioral gamification features have been criticized for oversimplifying complex child behaviors, and the platform demands sustained educator input, which may pose challenges in under-resourced settings. ClassDojo is a powerful relational tool, especially when used to complement formal systems. It excels in supporting inclusive, child-centered communication, making it a strong candidate for primary use in fostering educational partnerships.

*WhatsApp*. WhatsApp is a widely used, general-purpose messaging app that has been informally adopted in many early childhood settings due to its accessibility, familiarity, and ease of use. It supports instant messaging, voice notes, and multimedia sharing, enabling rapid, two-way communication between kindergarten and families. Its primary strength lies in its immediacy and informality, which facilitate efficient coordination and foster a sense of availability and responsiveness. This can be particularly beneficial for maintaining daily contact and addressing time-sensitive matters. However, the platform lacks structured educational features and operates outside institutional oversight, raising serious concerns about data privacy, confidentiality, and professional boundaries (Livingstone & Helsper, 2007; Plumb & Kautz, 2014). WhatsApp's design makes it difficult to archive conversations or ensure consistent pedagogical documentation. The blurred boundaries between personal and professional communication may also lead to role confusion and overexposure for educators. While WhatsApp can support supplementary communication, its unregulated nature and lack of pedagogical infrastructure limit its appropriateness as a primary tool for cultivating trust-based, dialogical partnerships in early childhood education.

*Facebook (Private Groups)*. Facebook private groups are occasionally used in preschool settings as informal communication spaces for sharing updates, visual content, and announcements with families. The platform supports community building and multilateral interaction, allowing not only kindergarten–parent engagement but also peer communication among families. Facebook's strengths lie in its visual affordances and familiarity, making it accessible to a broad user base. Preschool teachers can post photos, event information, and classroom narratives, enhancing parental insight into daily educational activities. However, its use raises significant concerns regarding data privacy, platform governance, and pedagogical appropriateness (Lupton & Williamson, 2017; Selwyn, Nemorin, Bulfin, Johnson, 2020). As a social media platform, Facebook lacks features tailored to early childhood education, such as secure individual messaging or developmental tracking tools. It also excludes non-users and may inadvertently compromise professional tone and boundaries in informal digital spaces. Facebook can be effective for community-level engagement, but its limitations in confidentiality, content control, and pedagogical specificity make it unsuitable as a stand-alone tool for structured educator–parent collaboration.

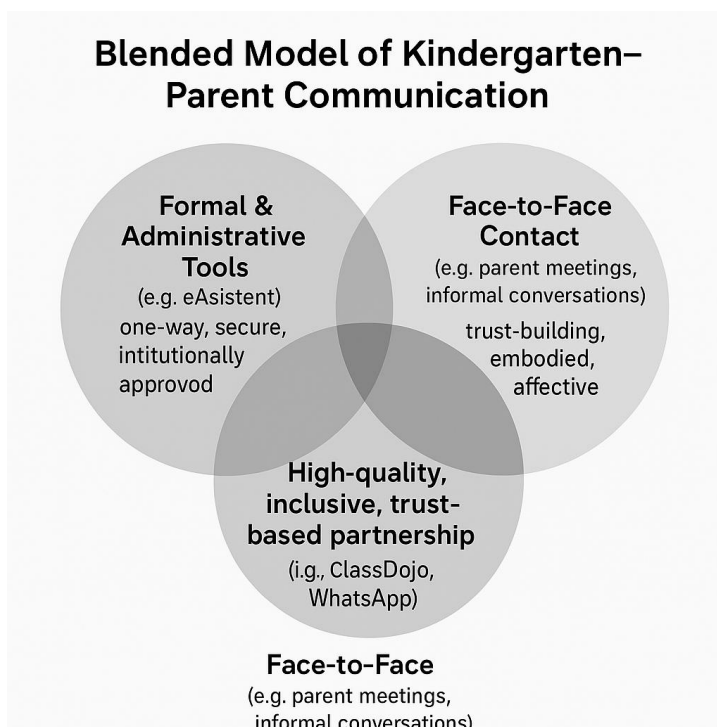
*Table 1. Summary analysis of selected applications*

Platform	Communication	Pedagogical Value	Accessibility	Data & Integration
eAsistent	One-way, formal	Minimal; lacks multimodal tools	Limited for low digital literacy	Strong GDPR compliance; institutional fit
ClassDojo	Two-way, real-time	High; supports relational engagement	Inclusive; multilingual, user-friendly	Privacy issues; not fully institutionalized
WhatsApp	Fast, informal two-way	Low; lacks educational features	Very accessible; lacks structure	Weak oversight; privacy risks
Facebook Groups	Community-oriented, multilateral	Moderate; good for visuals	Broad reach; excludes non-users	High privacy risk; lacks educational framing

## Interpretation and Discussion

The analysis affirms that while digital tools expand the channels for kindergarten–parent communication, their effectiveness in fostering genuine partnership depends on more than functional availability. Variations among platforms highlight key distinctions in their capacity to support dialogic, emotionally resonant, and inclusive engagement. Communication quality is central to meaningful collaboration (Devjak & Berčnik, 2020; Epstein, 2001). eAsistent, although institutionally secure, supports primarily unidirectional, procedural communication, limiting relational depth (Sheridan et al., 2009). In contrast, ClassDojo facilitates interactive, narrative-rich engagement, supporting a co-constructive partnership model (Berčnik & Devjak, 2017). WhatsApp and Facebook, while highly accessible, suffer from blurred boundaries between personal and professional domains, limiting their capacity to support structured, pedagogical dialogue. Their informality can undermine intentional educational communication. Trust and empathy must be intentionally cultivated in digital communication (Chung & Hossain, 2019). Tools like ClassDojo simulate emotional presence through multimedia yet cannot fully replicate the richness of face-to-face interaction (Rouse &

O'Brien, 2017). Overreliance on transactional updates can erode relational depth and reinforce managerial communication patterns (MacNaughton, Hughes & Smith, 2007). Digital inclusion is shaped not only by access to devices but also by skills, confidence, and contextual support (Livingstone & Helsper, 2007). Platforms assuming universal digital fluency risk marginalizing families with limited digital literacy or economic constraints. Moreover, the absence of translation features in some tools restricts participation for linguistically diverse families (Zhou & Cole, 2017), undermining the goal of equitable partnership. A blended approach – integrating digital tools with face-to-face interactions – emerges as the most effective strategy (Fleer, 2020; Sheridan et al., 2009). Preschool teachers must exercise pedagogical judgment, guided by ethical awareness and relational sensitivity (Instefjord & Munthe, 2017). Professional development is essential to support reflective, inclusive, and intentional use of communication technologies.



*Scheme 1. Blended model of kindergarten-parent communication*

## **Study limitations and future research directions**

While this paper offers a comprehensive comparative analysis of digital tools used in kindergarten – parent communication, several limitations should be acknowledged. Firstly, the study is based primarily on secondary data sources and document analysis, rather than empirical data. This reliance on existing literature, platform documentation, and theoretical frameworks, although valuable, limits the ability to capture lived experiences, nuanced practitioner insights, and dynamic parent–teacher interactions in real-world settings. Secondly, the evaluation of digital tools is constrained by the availability and transparency of platform-specific information.

Some features, particularly those related to data governance, user engagement metrics, and pedagogical adaptability, may not be fully disclosed in public documentation, potentially affecting the depth of analysis. Furthermore, the paper focuses on a limited number of platforms that are prevalent in the European and Slovenian context.

This regional specificity may limit the generalizability of findings to other cultural or institutional settings, where different tools or communication practices may be in place. Lastly, while the study considers inclusivity, accessibility, and pedagogical value, it does not systematically incorporate the perspectives of children, which could provide critical insights into how digital communication affects their experiences and sense of connectedness in the kindergarten environment. Future research should incorporate empirical methods such as interviews, focus groups, or ethnographic observation to validate and expand upon the findings presented here.

## **Conclusion: Reflective Practice and Professional Development**

The comparative evaluation of eAsistent, ClassDojo, WhatsApp, and Facebook underscores that no single platform fully satisfies the pedagogical, ethical, and relational demands of effective family–educator partnerships in early childhood education and care. These findings highlight the need for blended communication strategies that combine institutional formality with

relational flexibility. Such an approach ensures both procedural transparency and emotional connection, key pillars in early childhood collaboration and care (Berčnik & Devjak, 2017; Epstein, 2001; Sheridan et al., 2009). Moreover, the implementation of digital tools must extend beyond technical proficiency, encompassing pedagogical sensitivity, ethical judgment, and reflective practice (Instefjord & Munthe, 2017). Preschool teachers must continuously assess whether their digital interactions foster inclusive, equitable, and trust-based relationships. Institutional support through professional development and policy guidelines is critical in enabling educators to use digital platforms thoughtfully and effectively.

#### Policy and Practice Recommendations:

- Employ blended communication models that integrate formal (e.g., eAsistent) and relational (e.g., ClassDojo) tools.
- Provide professional development in digital literacy, ethics, and trust-building strategies.
- Establish clear institutional guidelines for informal platforms to protect data privacy and professional boundaries.
- Involve parents in tool selection to ensure cultural and contextual alignment.
- Support digital inclusion by addressing literacy gaps and offering multilingual content.
- Conduct ongoing evaluations to adapt communication strategies to emerging needs.

In conclusion, digitally mediated communication offers significant potential to enhance preschool teacher–parent collaboration, but its success depends on contextual integration and human relationality. Effective use of digital tools requires intentional design, ethical foresight, and reflective pedagogy – centering not on the technology itself, but on the shared goal of supporting the child’s development and well-being.

Future research should further explore hybrid communication models, long-term partnership impacts, and children’s perspectives within the evolving digital ecology of early education.

## References

- Aviva, D. & Simon, E. (2021). WhatsApp: Communication between Parents and Kindergarten Teachers in the Digital Era. *European Scientific Journal*, 17(12), 1–14. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n12p1>
- Berčnik, S. (2014). *Sodelovanje s starši kot del vzgojne zasnove javnega vrtca in šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta
- Berčnik, S. (2018). Collaboration with parents as part of kindergarten's educational concept. In M. L. P. Castanheira & T. Devjak (eds.): *Answers and innovations in pre-school education in Portugal and Slovenia* (pp. 75–95). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Berčnik, S. & Devjak, T. (2017). Cooperation between parents and preschool institutions through different concepts of preschool education. *CEPS Journal*, 7(2), 29–49.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Chauhan, G. (2021). Digital Communication in Early Childhood Education. *Journal of Educational Technology*, 14(3), 45–58.
- Chung, L. & Hossain, B. (2019). Flexible communication strategies for working parents in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 189(12), 1991–2003.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. DfES Publications.
- Devjak, T. & Berčnik, S. (2020). Pomen vseživljenjskega učenja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. In T. Devjak et al. (eds.): *Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja: Cveta Razdevšek Pučko* (pp. 55–71). Ljubljana: Pedagoška fakultete.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435.
- Fenech, M., Sumsion, J. & Sheperd, W. (2010). Promoting early childhood teacher professionalism in the Australian context: The place of resistance. *Contemporary issues in early childhood*, 11(1), 89–105.

- Fleer, M. (2020). Digital pedagogies in the early years: New frontiers for curriculum development. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1043–1055.
- Instefjord, E. J. & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37–45.
- Istenič, A., Rosanda, V., Volk, M. & Gačnik, M. (2023). Parental Perceptions of Child's Play in the Post-Digital Era: Parents' Dilemma with Digital Formats Informing the Kindergarten Curriculum. *Children* 2023, 10(101). <https://doi.org/10.3390/children10010101>
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671–696.
- Luo, W., Berson, I. R. & Berson, M. J. (2022). Enhancing preschool–home collaboration: lessons from virtual home visit experiences during the COVID-19 outbreak in China. *Early Years*, 42(1), 119–135. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.2008880>
- Lupton, D. & Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, 19(5), 780–794.
- Konca, A. S. & Hakyemez-Paul, S. (2021). Digital technology use of kindergarten teacher for parental involvement in the Turkish context. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 239–254
- MacNaughton, G., Hughes, P. & Smith, K. (2007). Early childhood professionals and children's rights: Tensions and possibilities around the United Nations General Comment No. 7 on Children's Rights. *International Journal of Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/09669760701288716>.
- Plumb, M. & Kautz, K. (2014). Collaboration in early childhood education: The role of digital documentation tools. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 44–52.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S. & Johnson, N. F. (2020). Education and digital data: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 97–103.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för utveckling och lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (eds.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press.

- Rouse, E. & O'Brien, D. (2017). Mutuality and Reciprocity in Parent–teacher Relationships: Understanding the Nature of Partnerships in Early Childhood Education and Care Provision. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 45–52. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.06>
- Zhou, M. & Cole, D. R. (2017). Digital communication and immigrant families in early childhood education: Navigating multilingualism and cultural diversity. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 157–174.

**Сања Берчник**

Универзитет у Љубљани, Педагошки факултет, Словенија

**ДИГИТАЛНО ПОДРЖАНО ПАРТНЕРСТВО ИЗМЕЂУ ВАСПИТАЧА  
И РОДИТЕЉА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА:  
МОГУЋНОСТИ, ИЗАЗОВИ И УВИДИ ЗАСНОВАНИ  
НА АЛАТИМА**

**Резиме:** Сарадња између васпитача и родитеља у дигиталном окружењу постала је кључни аспект савременог образовања и бриге о деци у раном детињству. Дигитални алати нуде брзину и флексибилност у комуникацији, али такође доносе изазове попут безличности, неспоразума и дигиталне искључености. Критичка процена предности и замки дигиталне комуникације је неопходна за изградњу висококвалитетних партнерстава. Васпитачи у предшколским установама треба да бирају алате на основу потреба деце и породица, узимајући у обзир безбедност, приступачност и употребљивост. Дигитална комуникација треба да допуни, а не да замени, лични контакт. Рад укључује емпиријску компоненту која садржи упоредну анализу уобичајено коришћених алата (eAsistent, ClassDojo, WhatsApp, Facebook). Резултати истичу важност контекстуално свесних, инклузивних и комбинованих приступа, посебно у мултикултуралним окружењима. Редовна рефлексија и евалуација комуникацијских пракси побољшавају квалитет сарадње. Благостање детета и снага односа између породице и вртића остају кључни.

**Кључне речи:** *дигитална комуникација, партнерство са родитељима, предшколско образовање, рефлексивна пракса.*

## Како до континуитета у образовању деце предшколског и школског узраста на болничком лечењу?

Марина Семиз\*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

**Апстракт:** Полазећи од систематизације релевантних теоријских и емпиријских сазнања, рад се фокусира на идентификовање кључних изазова и формулисање стратегија за обезбеђивање вертикалног и хоризонталног континуитета образовања деце предшколског и школског узраста током хоспитализације. С обзиром на прекид који болест изазива, као и потребу за болничким лечењем, одржавање образовног процеса постаје кључно за когнитивни и социо-емоционални развој деце током предшколског, односно основног и средњег образовања. Полазећи од значаја континуитета образовања, мапирани су главне препреке, као што су физичко и емоционално стање детета, ресурси васпитнообразовних и болничких установа и логистички изазови. Посебна пажња посвећена је улози васпитача и наставника у обезбеђивању подршке деци у образовном процесу током болничког лечења. Представљени су различити облици васпитног рада и наставе у болничким условима, укључујући индивидуализовани приступ, примену дигиталних технологија и онлајн учења, као и примери добре праксе сарадње између васпитнообразовних и здравствених установа. У раду се заговара мултидисциплинарни приступ као предуслов за успешну имплементацију континуитета образовања, уз истовремено укључивање различитих система – образовног, здравственог и социјалног. Истиче се потреба за системским решењима која би омогућила деци на болничком лечењу равноправан приступ образовању и подршку у њиховом целокупном развоју.

**Кључне речи:** *континуитет, транзиција, учење, сарадња болнице и предшколске установе/школе, деца предшколског и школског узраста.*

---

\* [semizmarina@pfu.kg.ac.rs](mailto:semizmarina@pfu.kg.ac.rs), <https://orcid.org/01000-0003-3917-0114>

## Увод

Образовање је једно од основних права сваког детета, али у ситуацији болничког лечења континуитет образовања често бива нарушен и неретко потпуно прекинут. Иако је право на образовање загарантовано међународним и националним легислативним оквиром – као што су Конвенција Уједињених нација о правима детета (United Nations, 1989), Устав Републике Србије (2006), и Закон о основама система образовања и васпитања (2017) – у пракси дуготрајно здравствено стање<sup>1</sup> детета често представља баријеру у његовој реализацији. Хоспитализација нарушава устаљене животне и образовне рутине детета (Baskaran, Chubb, Fouché, 2024; Thongseiratch & Chandeying, 2020), утиче на његово психо-физичко стање (Baskaran, Chubb, Fouché, 2024), а неретко и на социјалне односе и когнитивни развој (Baskaran, Chubb, Fouché, 2024; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Shiu, 2001). Ипак, образовање има незаменљиву улогу не само у развоју детета, већ и као кључна компонента његовог дугорочног опоравка и успешне реинтеграције у друштво (Bryan et al., 2021). У периоду предшколског и школског образовања, када се формирају кључне когнитивне, социјалне и емоционалне способности деце, континуитет у образовању је од формативног значаја.

Континуитет у образовању подразумева не само непрекинут васпитнообразовни процес већ и усаглашеност педагошких приступа, доследност у комуникацији између васпитнообразовних и здравствених институција и прилагођеност индивидуалним потребама хоспитализованог детета (Dockett & Perry, 2014; OECD, 2017). У контексту болничког лечења, овај континуитет мора бити осмишљен унутар окружења здравствене установе – што изискује специфичне педагошке стратегије и прилагођавања.

Овај рад има за циљ да, систематизујући постојећа теоријска и емпиријска сазнања, истражи значај континуитета образовања током хоспитализације деце. Посебна пажња посвећена је изазовима који прате његово остваривање, као и могућим приступима и стратегијама за

---

<sup>1</sup> Дуготрајна здравствена стања или хронична обољења (енг. *long-term conditions*) су стална или понављајућа здравствена стања, као што су: дијабетес, карциноми, кардиоваскуларне и респираторне болести, интелектуалне тешкоће, која захтевају континуирано лечење и терапију током целог детињства (Baskaran, Chubb, Fouché, 2024).

обезбеђивање квалитетне и континуиране образовне подршке у болничким условима. У првој тематској целини рада разматрају се појам и значај континуитета у образовању. Друго поглавље рада посвећено је изазовима који стоје на путу остварења образовног континуитета током хоспитализације – од физичког и менталног здравља детета, преко недовољне сарадње наставног и медицинског особља за рад у интердисциплинарним тимовима, до логистичких и технолошких ограничења у болничким условима. Поред тога, истражују се и могућа решења, као што су употреба савремених технологија, индивидуализовани програми учења, као и јачање сарадње између васпитнообразовних установа и здравственог система. Окосницу треће целине рада чине улоге васпитача и наставника у осигурању континуитета у образовању. У закључном делу рада наглашава се значај мултидисциплинарног и мултисистемског приступа, који укључује све релевантне актере – васпитаче, наставнике, психолошко-педагошку службу, медицинске раднике и родитеље – са циљем да се детету пружи холистичка подршка не само као пацијенту већ и као ученику и бићу у развоју.

### **Континуитет у образовању: појам и значај**

Континуитет у образовању представља концепт са дубоким коренима у различитим дисциплинама – од етимологије, преко антропологије, до филозофије. Он се заснива на етимолошкој идеји непрекидности и повезаности (Oxford University Press, n.d.), на антрополошкој потреби за кохезијом и интеграцијом искустава (Bruner, 2000; Campbell, 2022; Mead, 1943), као и на филозофској визији човековог *телоса* као процеса сталног самоусавршавања и еманципације (Biesta, 2010). Ова основна идеја сталности и непрекидности налази свој пун израз у образовању као интегрисаном процесу учења и личног развоја који се постепено развија и усавршава током времена и у различитим контекстима. Супротно технократским и колонијалним моделима образовања, који често намећу стандардизоване токове и туђе вредносне системе, Маргарет Мид (Mead, 1943) подсећа на то да аутентични образовни процес обухвата дијалог између генерација, култура и окружења. Такав процес негује континуитет који подразумева поштовање и оснаживање локалних традиција и знања, омогућавајући деци да уче на начин који је дубоко повезан са њиховим личним, породичним и културним иску-

ствима. У том смислу, континуитет у образовању има снажно егзистенцијално и социјално значење – он обезбеђује осећај припадности и континуитет идентитета, што су кључни предуслови за пун развој личности и њену друштвену и културну интеграцију. Балдуци и Лазари (Balduzzi & Lazzari, 2019) примећују да се управо ова тема – *континуитет у образовању* – поново нашла у средишту образовне политике и педагошких истраживања, као део обновљеног интересовања стручњака за праксу која уважава различите контексте и потребе детета.

Из педагошке перспективе, континуитет у образовању односи се на повезаност, стабилност и смислен прелаз између различитих фаза и окружења учења. То је концепт који омогућава да се образовање и учење доживе као процеси који трају, надограђују се и адаптирају кроз време и у различитим контекстима – од породице, преко формалних васпитнообразовних установа, до шире заједнице (Bronfenbrenner, 1979; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Он представља специфичну повезаност између различитих ступњева васпитнообразовног система, која омогућава очување претходно остварених постигнућа приликом преласка са једног на други ступањ, са циљем њиховог преношења и даљег усавршавања (Kamenov, 2006, 2008). Може се посматрати као континуитет у акцији и интеракцији, односно као могућност детета да повезује искуства из различитих животних и образовних контекста (Akkerman & Bakker, 2011). Континуитет представља усаглашеност искустава детета у образовању – како током времена (вертикално), тако и у исто време (хоризонтално), те омогућава да се развој детета подржи на конзистентан, координисан и холистички начин (Allen & Kelly, 2015). Слично претходним одређењима, а у контексту предшколског образовања, Јозвијак, Кејхил и Тајахајмер (Jozwiak, Cahill, Theilheimer, 2016: 2) одређују континуитет као „везу, проток између две ствари“, односно повезаност у искуствима, односима и рутинама у животу детета. Наглашавају да је он од суштинског значаја за децу предшколског узраста, која природно теже предвидљивим и стабилним рутинама, док за васпитаче и родитеље представља основу за препознавање смислених веза између личних уверења и васпитнообразовне праксе. Глишић (2023) је посебно разматрала важност континуитета кроз дужи боравак истог васпитача у истој васпитној групи. Континуитет не подразумева стандардизацију образовних иницијатива већ „[...] осмишљавање образовних путева у складу са кохерентном развојном логиком, која вреднује компетенције

које су деца претходно стекла и признаје [...] једнако достојанство образовних иницијатива које спроводе сви нивои школе” (Circolare Ministeriale 339/1992; према: Balduzzi & Lazzari, 2019: 5). Стога, овај процес неминовно укључује и бројне препреке и захтева координацију и сарадњу међу различитим актерима и институцијама.

Континуитет у образовању представља кључни концепт за обезбеђивање стабилног, подржавајућег и развојно подстицајног окружења за децу предшколског и школског узраста. Кејган (Kagan, 1992b) идентификује осам кључних елемената континуитета у раном детињству, који обезбеђују доследну и кохерентну подршку деци током развоја. Ти елементи укључују: (а) активно учешће породице као равноправног партнера и доносиоца одлука у вези са негом и образовањем детета; (б) заједничко лидерство између породице, школе и заједнице; (в) пружање свеобухватних и индивидуализованих услуга, прилагођених различитим потребама деце и породица; (г) културну усаглашеност услуга и комуникацију на језику који породица разуме и користи; (д) отворену и транспарентну комуникацију међу свим актерима; (ђ) континуирано стручно усавршавање и развој капацитета свих који учествују у пружању услуга; (е) негу и образовање прилагођене узрасту и културном контексту детета; и (ж) систематско праћење и вредновање сарадње, са циљем сталног унапређивања програма и васпитнообразовне праксе.

Узимајући у обзир претходна одређења, континуитет у образовању подразумева системски и координисано повезане васпитнообразовне праксе, односе и облике подршке, који су прилагођени индивидуалним потребама детета и специфичностима његовог социокултурног окружења, чиме се обезбеђује холистички развој и процес учења у периоду од предшколског до школског узраста.

### **Препреке и стратегије континуитета у болничком образовању**

У контексту болничког образовања, појам континуитета добија посебну важност и специфична значења. Он се не односи искључиво на непрекинуто похађање наставе, већ обухвата шире педагошке и психосоцијалне димензије. Континуитет у овом смислу подразумева: одржавање образовног идентитета и осећаја припадности, упркос физичкој

дистанци од матичне васпитнообразовне установе, као и успостављање и неговање сарадње између наставника болничке и матичне васпитнообразовне установе, са циљем усклађивања наставних садржаја, метода и приступа (Di Padova, Pettoello-Mantovani, Dipace, 2024), затим примену флексибилних модела у организовању наставе, васпитнообразовног рада и процеса оцењивања (Suchman, 1993), као и интеграцију савремених дигиталних технологија ради учења на даљину и одржавања социјалних веза са вршњацима (Baskaran, Chubb, Fouché, 2024; Klunder, Saab, Admiraal, 2022; Ludvigsen et al., 2010).

Студија коју су спровели Пини, Гарднер и Хју-Џоунс (Pini, Gardner, Hugh-Jones, 2019) потврђује да школа није важна само због континуитета у усвајању наставних садржаја, већ и због социјалних контаката и осећаја нормалности који пружа ученицима током болничког лечења. Ученицима школа симболизује будућност – наставак живота изван болести – и простор у ком поново могу да преузму контролу над својим идентитетом и свакодневицом. У том смислу, континуитет у образовању надилази образовне циљеве наставе и постаје средство емоционалне стабилности и менталног здравља детета.

Према тумачењима Ален и Кели (Allen & Kelly, 2015), Каменова (Каменов, 2006, 2008), као и Кејган (Каган, 1992а, 1992b), континуитет има два основна облика: *вертикални* и *хоризонтални*. *Вертикални континуитет* односи се на доследност и повезаност искустава, услуга и подршке које дете добија током времена. Он подразумева усклађеност различитих нивоа образовног система у погледу наставних планова и програма, очекивања, метода подучавања и начина вредновања и оцењивања (Каменов, 2006, 2008). Полазећи од тога, програм предшколског васпитања и образовања треба да буде конципиран тако да антиципира садржаје и захтеве школског програма, док школа, са своје стране, мора препознати и оснажити ефекте васпитнообразовног рада који је реализован у предшколској установи (Каменов, 2008). *Хоризонтални континуитет (континуитет између контекста)*, с друге стране, фокусира се на повезаност услуга и окружења, односно свих чинилаца који у једном тренутку делују на учење и развој деце. Барон (Baron 2006) указује на важност учења у оквиру више екосистема за холистички развој ученика и потенцијал образовног система да омогући повезаност између учења у предшколској установи, школи, породици, заједници и другим контекстима

учења. Снажан хоризонтални континуитет постиже се када сви актери – васпитачи, наставници, здравствени радници и родитељи – сарађују и комуницирају, делећи знања и усмеравајући активности у складу са индивидуалним потребама детета. Само синхронизовани напори између различитих установа и актера могу обезбедити да деца доживе конзистентна, квалитетна и значајна искуства која подстичу њихов свеукупни развој и васпитање.

Аутори (Barron, 2006; Bruner, 2000; Biesta, 2010; Dockett & Perry, 2014; Rogoff, 2003) указују и на друге димензије континуитета у образовању, попут: темпоралног, педагошког и социо-емоционалног. *Темпорални континуитет* представља временску повезаност учења, где се нова знања и искуства надограђују на постојећа (Bruner, 2000). *Педагошки континуитет* подразумева доследност у избору и примени педагошких и наставних приступа током различитих нивоа образовања (Biesta, 2010; Dockett & Perry, 2014).

Ова димензија укључује питања о томе како васпитачи и наставници комуницирају с децом, како процењују знање и прилагођавају васпитнообразовни рад и наставу потребама детета. *Социо-емоционални континуитет* односи се на осећај припадности, подршке и психолошке стабилности детета кроз различите фазе образовања (Rogoff, 2003).

Савремени приступи образовању деце у хоспиталним условима (Benigno & Fante, 2020) издвајају претходно разматране димензије континуитета као значајне (види Табелу 1). *Вертикални континуитет* односи се на доследан и развојно примерен прелазак детета кроз различите етапе образовања, уз очување напретка и академских исхода у складу са узрастом и способностима. *Хоризонтални континуитет* подразумева усклађеност и сарадњу различитих сектора и актера – пре свега образовног и здравственог система – са циљем пружања доследне и координисане подршке детету у свим аспектима његовог развоја. *Темпорални континуитет* обухвата одржавање редовности у учењу, дневној структури и навикама, како би се спречио осећај прекида или застоја у развоју. Ово подразумева правовремену организацију наставе током боравка у болници, као и повезаност са наставним садржајима матичне школе (Pini, Gardner, Hugh-Jones, 2019). *Педагошки континуитет* односи се на доследност у примењеним методама, приступима и образовним циљевима, како би се обезбедила кохерентност наставе без обзира на окру-

жење. Ова димензија укључује размену информација међу наставницима, прилагођавање наставних планова и обезбеђивање индивидуализованог приступа у складу са здравственим стањем, потребама и могућностима детета (Benigno & Fante, 2020).

*Табела 1. Димензије континуитета образовања током хоспитализације детета предшколског и школског узраста*

Тип континуитета	Опис	Примери
Вертикални	Обезбеђује несметан прелазак кроз различите ступњеве образовања и развојне фазе.	Прелазак из вртића у основну школу, основне у средњу школу.
Хоризонтални	Сарадња између сектора и институција укључених у бригу о детету.	Сарадња школе и болнице, размена информација о детету.
Темпорални	Обезбеђивање редовности у учењу и дневној структури како би се избегли прекиди.	Редовна онлајн настава, дневни распоред прилагођен болничком лечењу.
Педагошки	Доследност у васпитнообразовним методама, циљевима и приступима.	Индивидуализовани образовни план, адаптација васпитнообразовног и наставног рада.

### *Препреке у обезбеђивању континуитета у образовању деце током болничког лечења*

У условима хоспитализације, обезбеђивање различитих облика континуитета представља један од најсложенијих задатака савременог система васпитања и образовања, али и нужност за очување права детета на образовање, као и за његов целокупни психосоцијални развој. Кључне препреке у успостављању континуитета могу се идентификова-

ти у специфичностима здравственог стања хоспитализованог детета, у структурним и функционалним ограничењима образовног система, као и у недовољној или недоследној међусекторској сарадњи.

Један од кључних изазова у обезбеђивању континуитета образовања за децу са дуготрајним или хроничним здравственим стањима јесте омогућавање приступа и стварање услова да она несметано прате формално образовање упркос хоспитализацији, редовним медицинским прегледима и периодима опоравка код куће (Griffith & Doyle, 2009; Page, Charteris, Bermans, 2021; Sligo et al., 2019). Болничко лечење често подразумева продужене терапијске поступке, хируршке интервенције и дуготрајан опоравак, што доводи до честог изостајања са наставе и прекида у образовном континуитету. Транзиције између васпитнообразовних институција и болничког окружења не подразумевају само педагошке изазове, већ и озбиљне емоционалне и социјалне дисконтинуитете који могу имати негативан утицај на психосоцијално благостање детета (Podmore, Sauvaio, Мара, 2001; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Shiu, 2001). Хоспитализација ограничава дечје свакодневне активности попут игре, социјалне интеракције са вршњацима, породицом и пријатељима, као и рутинске активности као што су исхрана и одмор (Di Padova, Petoelo-Mantovani, Dipace, 2024; de Souza et al., 2021). Ове промене често изазивају осећања страха, анксиозности и емоционалне нелагоде (Silva, Baran, Mercedes, 2016). Анксиозност се може додатно појачати када су деци ускраћене јасне и прилагођене информације о медицинским процедурама, укључујући радиолошка испитивања, узимање крви и физичке прегледе (Bray, Appleton, Sharpe, 2019). Како показују истраживања, деца изражавају потребу за различитим типовима информација: процедуралним (нпр. трајање поступка, начин функционисања опреме), сензорним (нпр. ниво бола, укус лека, телесне сензације) и информацијама везаним за саморегулацију – нпр. могућност присуства родитеља током интервенције, дужина раздвајања (Bray, Appleton, Sharpe, 2019).

Деца која се налазе на дужем болничком лечењу су у повећаном ризику од академског заостајања, емоционалне изолације и смањеног самопоуздања (Muñoz-Violant et al., 2023; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Осим утицаја на школски успех, тежина болести и нежељени ефекти терапија могу довести и до когнитивних оштећења која се манифестују

у виду ослабљене пажње, отежаног памћења, снижене мотивације и успорене обраде информација (Compas et al., 2012; Martinez, Carter, Legato, 2011, према: Thongseiratch & Chandeying, 2020). Повратак у редовно васпитнообразовно окружење често је праћен осећајем отуђености, нераздевања и социјалне маргинализације, што додатно отежава реинтеграцију у школску заједницу (Muñoz-Violant et al., 2023; Pini et al., 2019). У таквим условима, њихово здравствено стање може бити препрека у комуникацији са вршњацима. Ове околности представљају значајно оптерећење и за васпитаче и наставнике, који се суочавају са бројним структурним, педагошким и емоционалним изазовима који утичу на квалитет васпитнообразовног процеса и на општу добробит деце.

Организациони аспекти такође представљају значајну препреку у одржавању континуитета (Boles & Winsor, 2019; İşiktekiner & Akbaba Altun, 2011; Steinke et al., 2016). Васпитнообразовни рад у болници се неретко одвија са ограниченим људским ресурсима и недовољно институционалне подршке, што отежава успостављање систематизоване и холистичке образовне подршке. Поред тога, разноликост деце по старости, образовном нивоу и матичним васпитнообразовним установама захтева флексибилност и индивидуализовани приступ који није лако обезбедити без континуиране и ефикасне комуникације између болничких и образовних установа (Boles & Winsor, 2019; İşiktekiner & Akbaba Altun, 2011). Значајна препрека у одржавању образовног континуитета јесте и непредвидивост у погледу броја деце, трајања њиховог боравка, свакодневних рутина и променљивог здравственог стања (Andreatta et al., 2016; Jiliberto & Zárate Alva, 2025). Васпитачи и наставници осмишљавају васпитнообразовни рад и реализују наставу у реалном времену, често без могућности доследног праћења образовних исхода.

Виртуелна и проширена стварност, као и дигиталне платформе и алати, све више се препознају као значајни ресурси у одржавању образовног континуитета код деце са дуготрајним здравственим стањима (A'Bear, 2014; Almazroui, 2023; Chalkiadakis et al., 2024). Ове технологије делују као амплификатори педагошке интеракције и психосоцијалног развоја, омогућавајући деци да остану укључена у васпитнообразовни и наставни процес, упркос физичкој удаљености од васпитнообразовне установе. Уз помоћ виртуелних учионица, образовних апликација, платформи за учење на даљину, као и интерактивних решења проши-

рене и виртуелне стварности, деца имају прилику да искусе нова интерактивна и имерзивна искуства учења, комуницирају с вршњацима и наставницима, али и да очувају осећај припадности образовној заједници. Увођење ових технологија праћено је бројним изазовима, пре свега у погледу доступности адекватне опреме, обуке корисника и обезбеђивања континуиране техничке подршке у здравственом окружењу.

Препреке које се јављају у међусекторској сарадњи огледају се у неусклађеним очекивањима, различитим приступима у образовању и нези детета, као и различитим моделима сарадње са породицом и заједницом (Balduzzi & Lazzari, 2019). Ове разлике имају дубоке корене у историјским, системским и културним особеностима професија, као и у политикама које их регулишу, финансирају и организују њихове активности. Балдуци и Лазари (Balduzzi & Lazzari, 2019) критички разматрају „пројекте континуитета“ у Италији, који се спроводе у контексту транзиције деце из предшколских у школске установе. Ти пројекти углавном се заснивају на формалним механизмима размене информација између професионалаца – васпитача и наставника – при чему је дете често искључено као активни субјект у процесу транзиције. Упознавање деце са школским окружењем углавном се остварује кроз спорадичне посете, док су активности у тим приликама структуриране од стране одраслих. Посебну пажњу аутори посвећују маргинализацији родитеља у процесима преласка и у креирању транзиционих пројеката, чија се улога најчешће своди на присуство информативним састанцима о новом васпитнообразовном окружењу.

Током транзиције, односи између наставног и медицинског особља са дететом и његовом породицом пролазе кроз значајне промене: неки престају, постојећи се реорганизују, а нови се успостављају. За децу на болничком лечењу, ове промене могу бити посебно интензивне, с обзиром на то да се претходне мреже подршке укидају, а нове – комплексније и мање предвидиве – тек треба да се успоставе (Dockett et al., 2011; Rosenkoetter, Hains, Dogaru, 2007).

Недостатак ефикасне комуникације може довести до тога да информације о образовним и психо-социјалним потребама и напредовању детета не буду адекватно пренете, што отежава планирање и реализовање васпитнообразовног рада прилагођеног детету (Petriwskyj, 2013a).

Психо-емоционални изазови васпитача и наставника су такође значајни. Свакодневни контакт са болешћу, патњом, као и могућом смрћу деце, захтевају од њих високу емпатију, емоционалну отпорност и професионалну подршку (Carurso & Dennis, 2017; Lemke, 2004). Такође, они су често у контакту с породицама које су под великим стресом због хоспитализације и промена у животним околностима (Carurso & Dennis, 2017; Bustos & Cornejo, 2014; Benito, Arranz, Cancio, 2011).

На крају, један од системских изазова јесте недовољна развијеност политика и ресурса који би обезбедили подршку деци на болничком лечењу. У многим образовним системима, интеграција болничке наставе у редовни образовни процес још увек није у потпуности системски решена, прате је неуједначене образовне мере, што доводи до неједнаког приступа образовању (Broström, 2002; Petriwskyj, 2013a; Semiz, 2023a). Још један кључни изазов односи се на статус болничких школа и осталих облика организованог педагошког рада са децом предшколског и школског узраста (Semiz, 2023a, 2023b). У многим случајевима, ове установе функционишу без јасног правног и нормативног положаја у оквиру националних образовних система. Оне су често недовољно стандардизоване, кадровски ослабљене и инфраструктурно занемарене, што директно утиче на квалитет и доступност образовне подршке за хоспитализовану децу (İşiktekiner & Akbaba Altun, 2011; Steinke et al., 2016). Поред наведеног, оне нису географски праведно дистрибуиране, те се рад углавном концентрише само на неколико највећих градова у држави. Изостанак институције или тела задуженог за координацију и обезбеђивање подршке доводи до неједнаких услова образовања, упркос званичном залагању за инклузију (Muntaner, Dolors Forteza, Salom, 2014).

### ***Стратегије у обезбеђивању континуитета образовања током болничког лечења деце***

Савремена истраживања указују на низ стратегија које, уколико се системски и доследно примењују, могу значајно унапредити образовна постигнућа и психосоцијално благостање деце на болничком лечењу. Специфична стратешка решења, прилагођена различитим изазовима у обезбеђењу континуитета у образовању, обухватају индивидуализован и инклузиван приступ (Bakker et al., 2022; Harden et al., 2016; Petriwskyj,

2013a, 2013b), примену технологије (A’Bear, 2014; Almazroui, 2023; Capurso & Dennis, 2017; Chalkiadakis et al., 2024; Maor & Mitchem, 2015; Soares, Kay, Craven, 2017; Weiss et al., 2001) и јачање међусекторске сарадње између васпитнообразовних установа, болница и породице (Di Padova, Pettoello-Mantovani, Dipace, 2024; Jovčić i sar., 2020; Ranković, 2022; Oktamovna, Abdimalipova, Goman, 2025).

*Индивидуализовани и инклузивни приступ:* Овај приступ подразумева препознавање јединствених потреба сваког детета, као и прилагођавање васпитно образовног и наставног процеса здравственом стању, когнитивним капацитетима и психолошким потребама детета (Bakker et al., 2022). Основни предуслов за ефикасно обезбеђивање континуитета у образовању јесте успостављање отворене и континуиране комуникације између школе, детета (ученика) и његове породице, која подразумева културно усаглашене услуге и комуникацију на језику који породица разуме и користи (Kagan, 1992a). Та комуникација омогућава прикупљање детаљних података о здравственом стању, ограничењима, али и потенцијалима детета, што је неопходно за формулисање реалних и остваривих образовних циљева. Кључни инструмент у овом процесу је израда индивидуалног развојног профила ученика, који садржи прецизне информације о врсти и нивоу потребне подршке, као и конкретне образовне прилагођене мере. Тај профил се редовно ревидира у сарадњи са свим релевантним актерима – наставницима, стручним сарадницима, породицом, али и здравственим радницима. Укључивање консултаната за образовање болесне деце обезбеђује додатну стручну подршку, која је од кључног значаја за адекватно прилагођавање наставних метода и активности тренутним потребама ученика. Поред образовних аспеката, велики значај има и социјална инклузија ученика са хроничним болестима. Правовремено, транспарентно и емпатично информисање вршњака о природи болести, уз поштовање приватности, смањује ризик од стигматизације, непријатељства и вршњачког насиља. Наставници могу користити различите педагошке алате – књиге, филмове, едукативне игре и дигиталне платформе – како би олакшали разумевање и емпатију у разреду.

Персонализовани образовни планови омогућавају детету да учи темпом који је за њега најбољи, уз поштовање његових потреба, могућности и ограничења (Hopkins et al., 2014a, 2014b). Применом формали-

зованих инструмената као што су Индивидуализовани образовни планови (ИОП) обезбеђује се системска подршка кроз флексибилно оцењивање, продужење рокова, прилагођену наставу и коришћење асистивних технологија (Harden et al., 2016). Важна карактеристика ових планова јесте то што су учење и друге активности усмерене на потребе детета, што омогућава флексибилност и признаје различитост узраста, порекла, здравствених стања и образовних потреба ученика (Hopkins et al., 2014a). Петривски (Petriwskyj, 2013a) наглашава значај инклузивне педагогије током транзиције у школу, која обезбеђује да сва деца, укључујући и оне са ограничењима изазваним болничким лечењем, имају могућност потпуног укључивања у образовне активности. У оквиру флексибилних и прилагођених приступа учењу, дете се посматра као активан учесник у сопственом развоју и образовању, а његове индивидуалне потребе и искуства уважавају се и интегришу у образовни план (Petriwskyj, 2013a).

*Мултисекторска сарадња.* Квалитет међуљудских односа, посебно између деце, васпитача, наставника и вршњака, представља кључни фактор успешне транзиције и континуитета у образовању током болничког лечења (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Ови односи формирају мрежу подршке која омогућава детету да остане укључено у образовни процес, доприносећи осећају припадности и мотивисаности (Hartley et al., 2012). Посебно је важно да односи између одраслих који пружају негу и образовање буду координисани, како би подршка била прилагођена индивидуалним потребама детета (Dockett, Perry, Kearney, 2012). Односи са наставницима утичу не само на процес транзиције, већ и на дугорочне образовне и психосоцијалне исходе.

Партнерства између васпитача, медицинског особља, породица и деце заснивају се се на отвореној комуникацији, међусобном поштовању и размени релевантних информација. Та сарадња омогућава заједничко планирање и доношење одлука у најбољем интересу детета, али и оснажује децу да изразе своје ставове, страхове и очекивања током лечења (Petriwskyj, 2013b). Истраживања показују да родитељи високо вреднују сарадњу са наставницима и здравственим радницима, док здравствени радници препознају потребу за јачом међуљудском сарадњом (Ranković, 2022). Такође, родитељи деце на дуготрајном болничком лечењу истичу задовољство квалитетом рада васпитача, али указују на

потребу за додатним ресурсима како би се рад у болничком окружењу унапредио (Јовчић *i sag.*, 2020).

Породица представља најважнији систем подршке детету у болници. Укљученост родитеља у образовни процес доприноси прилагођавању наставе специфичним потребама детета и одржавању осећаја сигурности у стресним и непредвидивим условима (Jerofke-Owen *et al.*, 2022; Kuo *et al.*, 2012). Заједнички рад васпитача и родитеља, редовна размена информација и праћење напретка детета кључни су за одржавање континуитета у образовању.

Сарадња између васпитача, породице, медицинског особља и других професионалаца омогућава интегрисану и културолошки осетљиву подршку, прилагођену комплексним потребама хоспитализованог детета (Di Padova, Pettoello-Mantovani, Dipace, 2024). Јасно дефинисане улоге и отворена комуникација између свих актера подржавају ефикасност партнерства (Małkowska-Szkutnik *et al.*, 2021; Oktamovna, Abdimalipova, Goman, 2025). Унапређење сарадње између родитеља и здравственог тима је посебно важно за пружање емоционалне подршке, изградњу поверења и решавање конфликта унутар породице и у односу са медицинским и образовним радницима (Ranković, 2022). Коначно, укључивање детета у одлучивање о процесу учења и лечења у складу је са принципима Конвенције УН о правима детета (United Nations, 1989). Ослушкивање његових ставова и признавање индивидуалности доприносе мотивацији, самосталности и осећају контроле у изазовном периоду болничког лечења (Di Padova, Pettoello-Mantovani & Dipace, 2024). Овај холистички приступ осигурава континуитет образовања и подстиче развој самопоуздања и осећаја контроле детета над сопственим животом.

*Употреба технологије у образовању деце на болничком лечењу.* У савременом образовном дискурсу, технологија се све јасније профилише као кључни механизам за обезбеђивање континуитета у образовању деце са хроничним здравственим проблемима. Истраживања доследно показују да адекватна употреба информационо-комуникационих технологија доприноси очувању академске и социјалне повезаности ученика са њиховим вршњацима и наставницима (A’Bear, 2014; Almazroui, 2023; Capurso & Dennis, 2017; Chalkiadakis *et al.*, 2024; Maor & Mitchem, 2015; Soares, Kay, Craven, 2017; Weiss *et al.*, 2001). Посебно је значајан

налаз истраживања Еј'Бир (A'Bear, 2014), према којем мобилне технологије омогућавају асинхрону комуникацију између школе и дома, чиме се умањује ризик од академске изолованости и социјалног удаљавања ученика на дужем лечењу.

Још почетком 21. века, пројекат *Pebbles* (Weiss et al., 2001) омогућио је ученицима на болничком лечењу да у реалном времену прате наставу у својим матичним одељењима путем видеоконференцијских система. Уследили су програми као што су *KlasseContact* у Холандији и *Bednet* у Белгији, који су увели концепт хибридних виртуелних учионица – Hybrid Virtual Classrooms – HVC (prema: Almazroui, 2023). Захваљујући примени 360° камера и двосмерних комуникационих канала, ови системи омогућавају ученицима на болничком лечењу да прате наставу, постављају питања и активно учествују у школским активностима (Zhu & Van Winkel, 2015).

У Новом Зеланду, иновативни *Patience Project* користи технологију телеприсуства и виртуелне реалности како би ученицима на лечењу омогућио социјалну инклузију и одржао њихову повезаност са школским окружењем. Истраживања показују да овај приступ позитивно утиче на осећај припадности, ментално благостање и мотивацију за учење (Chubb et al., 2021; Thabrew et al., 2022).

Новији правци развоја указују на значај вештачке интелигенције (AI) и виртуелне реалности (VR) у прилагођавању наставног процеса индивидуалним потребама ученика. Према Чалкиадакис и сарадницима (Chalkiadakis et al., 2024), AI омогућава динамичко прилагођавање наставног темпа, садржаја и метода, док VR ствара имерзивна окружења за учење кроз искуство. Ове технологије не само да унапређују образовне исходе, већ имају потенцијал за развој социјалних вештина и осећаја припадности код ученика са хроничним обољењима.

Истовремено, SMART болнички системи засновани на Интернету ствари (IoT) и вештачкој интелигенцији постају носиоци интегрисаног приступа образовању и здравственој нези. Они омогућавају синхронизовано функционисање дијагностичких, терапијских и образовних услуга прилагођених психофизичким капацитетима сваког детета (Almazroui, 2023; Kamruzzaman et al., 2022). Као изразито успешан пример овакве праксе издваја се *Samsung Smart School*, реализована 2017. године (Samsung Newsroom, 2017). У овом моделу, образовне активности реал-

лизују се у SMART учионицама опремљеним таблетима, интерактивним екранима и дигиталним садржајима адаптираним здравственим и когнитивним потребама ученика. Наставу воде специјализовани педагози у сарадњи са лекарима, социјалним радницима и уметничким терапеутима. Дизајн простора пажљиво је осмишљен да подстакне осећај контроле, безбедности и мотивације – кроз природно осветљење, мобилан намештај и ергономске радне зоне.

У Аустралији су програмима *WellCONNECTED* и *Back on Track* остварени значајни помаци у обезбеђивању образовне подршке деци са хроничним обољењима. Користећи платформе као што су *Manhattan* и *Adobe® Connect™*, ови програми омогућавају наставницима и ученицима да остану у контакту током целокупног периода лечења (Wilkie & Jones, 2008). Иако ученици показују висок ниво мотивације, наставници пријављују потребу за додатном обуком у коришћењу дигиталних алата (Wilkie, 2010).

Још један кључни алат представљају интерактивне беле табле (IWB), које у комбинацији са видеоконференцијским платформама омогућавају ученицима да активно учествују у настави – прате белешке, постављају питања и комуницирају са вршњацима. Овакви технолошки алати доприносе очувању школске рутине и умањују ризик од социјалне изолације (Almazroui, 2023; Kazak, 2006; Keehan, 2021).

Технолошки најнапреднија решења ослањају се на Edge-AI у оквиру концепта Интернета медицинских ствари (IoMT). Како истичу Камрузаман и сарадници (Kamruzzaman et al., 2022), Edge-AI омогућава локалну обраду података (на самом уређају), што значајно смањује латенцију, побољшава безбедност података и омогућава адаптацију наставног садржаја у реалном времену на основу когнитивних, емоционалних и физиолошких параметара ученика. Ови системи имају потенцијал да обавештавају наставнике и родитеље о променама у стању ученика, чиме се омогућава благовремена и циљана интервенција.

Резултати пилот пројекта (Soares, Kay, Craven, 2017) указују на значај мобилних роботских телеприсутних (МРТ) система као алата за подршку образовању током болничког лечења, али и на потребу за бољом интеграцијом ових система у постојеће здравствене и образовне процесе. Такође, решења за техничке и организационе изазове кључна су за шире усвајање ове технологије.

### **Улога васпитача и наставника у обезбеђивању континуитета образовања током болничког лечења деце**

Васпитачи и наставници имају кључну улогу у обезбеђивању континуитета образовања за децу која због здравствених разлога бораве у болници. Они треба да поседују низ личних и професионалних компетенција, укључујући емпатију, флексибилност, отпорност и способност тимског рада (İşiktekiner & Akbaba Altun, 2011; Małkowska-Szcutnik et al., 2021; Steinke et al., 2016). Поред стручног знања, важна је и емоционална стабилност, као и осетљивост на здравствено и психосоцијално стање ученика. У том контексту, Суханова и Шариков (Sukhanova and Sharikov, 2020, према: Jiliberto & Zárata Alva, 2025) категоризовали су особине болничких наставника у три основне области: стручно знање и компетенције, личне особине и карактеристике, као и понашајне норме и вредности. Поред тога, нагласили су додатне захтеве и стандарде који укључују: протоколе хигијене и контроле инфекција, медицинска знања и последице болести, познавање закона и прописа који регулишу болничку педагогију, као и вештине неопходне за рад у неконвенционалном образовном окружењу.

Због свега наведеног, њихова основна функција је прилагођавање образовног процеса индивидуалним потребама детета, омогућавајући му да настави учење упркос физичким и емотивним изазовима болничког боравка (Horkins et al., 2014a, 2014b). Један од важнијих задатака едукатора јесте успостављање и одржавање ефективне комуникације са породицом, медицинским особљем и школом коју дете похађа. Отворена и конзистентна размена информација омогућава пренос важних података, вредности и образовних планова, што је кључно за континуитет учења и минимизирање прекида у развоју детета (Broström, 2002). Поред тога, едукатори треба да примењују принципе инклузивне педагогије, прилагођавајући наставу и методе учења индивидуалним способностима и потребама детета (Petriwskyj, 2013a, 2013b). Ово подразумева флексибилне приступе, укључујући коришћење различитих медија, персонализоване планове и континуирану подршку која мотивише дете и одржава његову укљученост у образовни процес. Такође, едукатори имају важну улогу у оснаживању деце да учествују у сопственом

учењу и доношењу одлука које их се тичу. Петривски (Petriwskyj 2013b) наглашава да партнерски однос између едукатора и детета доприноси развоју самосталности и самопоуздања, што је посебно важно у услови-ма болничког лечења, када дете може осећати губитак контроле над својим животом.

Подршка васпитача и наставника је усмерена и на породицу хоспитализованог детета. Партнерство са родитељима, које подразумева редовну размену информација и заједничко планирање активности, представља основу за континуитет образовања и емоционалну подршку детету (Broström, 2002). Изградња односа између професионалаца укључених у транзицију један је од кључних фактора који промовишу континуитет учења и осећај припадности свих актера (Hartley et al., 2012). Када васпитачи и наставници сарађују, транзиције постају прилика за стварање партнерстава и места сусрета, где се могу размењивати стручна знања, развијати заједничка разумевања и критички рефлектовати сопствена пракса (Jiliberto & Zárata Alva, 2025).

Болнички наставници суочавају се са низом изазова који проистичу из специфичности образовања хоспитализоване деце, као што су рад у променљивом окружењу, емотивна укљученост, комуникација са породицама и стална прилагођеност наставе (Jiliberto & Zárata Alva, 2025; Plage et al., 2022; Muñoz-Violant et al., 2023). Истраживања радних услова болничких васпитача у вртићима указују на вишеслојну сложеност њиховог професионалног ангажмана (Pliskova, 2022). Нестандардни и неадекватни простори, попут болничких соба и мензи, као и чести здравствени прекиди, захтевају од васпитача велику адаптивност и креативност. Интензиван рад и ограничене могућности за групне активности додатно отежавају извођење квалитетних васпитнообразовних активности. Социјална динамика болничког окружења представља додатни изазов: здравствени радници често заузимају патерналистички и хијерархијски став према васпитачима, што ограничава њихову интеграцију у мултидисциплинарне тимове и умањује препознавање значаја њихове улоге. Деца су често посматрана кроз призму дијагнозе, што доприноси деперсонализацији, док васпитачи пружају важну психолошку подршку и очувају индивидуалност сваког детета. Промена пацијената и краткотрајне хоспитализације додатно отежавају успостављање стабилних односа и континуираних образовних активности. Ре-

зултати овог истраживања истичу потребу за већим признањем улоге васпитача, бољом међуинституционалном сарадњом и адекватним ресурсима како би се обезбедило квалитетно образовање деце у здравственим установама.

### Закључак

Континуитет у образовању није само педагошка вредност већ и предуслов остварења социјалне инклузије, праведности и ефикасности образовног система. Његова посебна важност огледа се у подршци друштвено осетљивим групама, као што су деца на болничком лечењу, где је неопходно изградити мостове између формалног, неформалног и индивидуалног учења. Како наглашавају Акерман и Бакер (Akkerman & Bakker, 2011), суштинско питање није само да ли постоји континуитет, већ *које облике он поприма, ко их омогућава и у којим условима*. С обзиром на кључну улогу коју образовање има у обликовању будућих животних исхода, посебно је важно обезбедити континуирану образовну подршку деци са здравственим тешкоћама, како би се допринело смањењу друштвених, економских и грађанских неједнакости.

Акерман и Бакер идентификују четири механизма *учења на границама*, који настају при преласку из једног социокултурног контекста у други (нпр. из болнице у школу). *Идентификација* се односи на препознавање и разликовање улога, вредности и приступа различитих актера (нпр. наставника, здравствених радника, родитеља). Овде се утврђују границе деловања – ко шта ради и зашто. *Координација* подразумева функционалну сарадњу међу различитим системима, чак и када између њих не постоји потпуно разумевање или подударност у вредностима. *Рефлексија* омогућава актерима да преиспитају сопствене праксе, увиде другачије перспективе и тиме прошире сопствено разумевање. *Трансформација* представља најдубљи облик учења, где кроз узајамну сарадњу настају нове, заједничке праксе, које премошћују разлике.

Ако прихватимо тезу да образовање и учење нису ограничени на простор учионице, те да болница може бити признат и легитиман простор образовања, онда болест не мора нужно довести до прекида у учењу и развоју. Перспектива „преласка граница“ (енг. *boundary crossing*) указује на неопходност мултисистемског приступа који интегрише

образовне политике, здравствене услуге и социјалну подршку. Како би се ово остварило, предшколске установе и школе морају развијати отворене и флексибилне моделе сарадње са породицама, локалним заједницама и другим релевантним институцијама. То је услов за холистички развој сваког детета (Biesta, 2010).

Овај приступ подразумева заговарање мултидисциплинарног оквира као основног предуслова за успешно обезбеђивање континуитета образовања. Истовремено се истиче потреба за системским решењима која би омогућила деци на болничком лечењу равноправан приступ учењу и свеобухватну подршку њиховом развоју. У контексту образовања деце на болничком лечењу, системска решења омогућавају бољу координацију између образовног, здравственог и социјалног сектора. Поред тога, она обезбеђују и правну и институционалну подршку кроз прописе и политике који гарантују право сваког детета на образовање у болничким условима, као и финансирање и обезбеђење потребних људских и материјално-техничких ресурса. Управо кроз овакве мере обезбеђују се предуслови за развој мултидисциплинарних тимова, који заједнички раде на пружању персонализоване подршке сваком детету, прилагођавајући образовни процес његовим здравственим могућностима и потребама. Системска решења представљају темељ социјалне инклузије, јер обезбеђују оквир у којем сви учесници у образовном процесу могу сарађивати, пружати међусобну подршку и одговорно се суочавати са изазовима који прате образовање деце са здравственим тешкоћама, омогућавајући им да уче и напредују упркос здравственим ограничењима.

## Литература

- A'Bear, D. (2014). Supporting the Learning of Children with Chronic Illness. *Canadian Journal of Action Research*, 15(1), 22–39.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Allen, L. R. & Kelly, B. B. (eds.) (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. Washington, DC: National Academies Press.

- Almazroui, K. (2023). Learning as the best medicine: Proposal for SMART schooling for hospitalized children. *Heliyon*, 9(6), e16845. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16845>
- Andreatta, F., Robol, C., Bolognani, C. & Dodman, M. (2016). Sustainable education for children who are ill: Promoting wellbeing in hospital learning environments. *Visions for Sustainability*, 1(4). [https://doi.org/10.13135/2384-8677/1438\\_](https://doi.org/10.13135/2384-8677/1438_)
- Bakker, R., Engwerda, M., Bootsma, J. & Kort, M. (2022). *Zorgen over, zorgen voor... De leerling met een chronische of langdurige ziekte* (5e druk, A. Geluk-Bleumink, red.). Educatieve Voorziening, Universitair Medisch Centrum Groningen / Netwerk Ziezon.
- Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2019). *Rethinking educational continuity through participatory action-research and professional development pathways*. Case Study Italy. Bologna: UNIBO. Circolare Ministeriale 339/1992
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224.
- Baskaran, V., Chubb, L. A. & Fouché, C. B. (2024). Keeping Students with Long-term Conditions Connected with Schools: Facilitators for Sustainable Virtual Connections. *Continuity in Education*, 5(1), 111–127. <https://doi.org/10.5334/cie.133>
- Benigno, V. & Fante, C. (2020). Hospital School Teachers' Sense of Stress and Gratification: An Investigation of the Italian Context. *Continuity in education*, 1(1), 37–47. <https://doi.org/10.5334/cie.14>
- Benito, E., Arranz, P. & Cancio, H. (2011). Herramientas para el autocuidado del profesional que atiende a personas que sufren [Self-care tools for professionals caring for people who suffer]. *FMC*, 18, 59–65. [https://10.1016/S1134-2072\(11\)70023-8\\_](https://10.1016/S1134-2072(11)70023-8_)
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Boles, J. & Winsor, D. (2019). “My School Is Where My Friends Are”: Interpreting the Drawings of Children With Cancer. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 225–241. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1577771>
- Bray, L., Appleton, V. & Sharpe, A. (2019). The information needs of children having clinical procedures in hospital: Will it hurt? Will I feel scared? What can I do to stay calm?. *Child: care, health and development*, 45(5), 737–743. <https://doi.org/10.1111/cch.12692>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Broström, S. (2002). *Communication and continuity in the transition from kindergarten to school*. In *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education*. Routledge.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
- Bryan, G., Kelly, P., Chesters, H., Franklin, J., Griffiths, H., Langton, L., Langton, L., Wakefield, C. E. & Gibson, F. (2021). Access to and experience of education for children and adolescents with cancer: a scoping review protocol. *Systematic reviews*, 10(1), 167. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01723-4>
- Bustos, C. & Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: Las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo [Senses of work in hospital schools: Emotions and the present as the pillars of the work process]. *Psicoperspectivas*, 13(2), 186–197. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-365>
- Campbell, C. (2022). On the continuity of learning, teaching, schooling: Mead's educational proposal, from the perspective of decolonization and Land/place-based education. *Journal of Educational Controversy*, 15(1), Article 7. <https://cedar.wvu.edu/jec/vol15/iss1/7>
- Capurso, M. & Dennis, J. L. (2017). Key educational factors in the education of students with a medical condition. *Support for Learning*, 32(2), 158–179. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12156>
- Chalkiadakis, A., Seremetaki, A., Kanellou, A., Kallishi, M., Morfopoulou, A., Moraitaki, M. & Mastrokoulou, S. (2024). Impact of Artificial Intelligence and Virtual Reality on Educational Inclusion: A Systematic Review of Technologies Supporting Students with Disabilities. *Education Sciences*, 14(11), 1223. <https://doi.org/10.3390/educsci14111223>
- Chubb, L. A., Fouché, C. B., Agee, M. & Thompson, A. (2021). 'Being there': technology to reduce isolation for young people with significant illness. *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1712–1729. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916106>
- de Souza, F. R., Motta-Santos, D., Dos Santos Soares, D., de Lima, J. B., Cardozo, G. G., Guimarães, L. S. P., Negrão, C. E. & Dos Santos, M. R. (2021). Association of physical activity levels and the prevalence of COVID-19-associated hospitalization. *Journal of science and medicine in sport*, 24(9), 913–918. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2021.05.011>

- Di Padova, M., Pettoello-Mantovani, M. & Dipace, A. (2024). School in the hospital, the key role of an educating community, *Global Pediatrics*, 9:100204.
- Dockett, S., Perry, B. & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*, 90(1), 57–67.
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
- Dockett, S. Perry, B. Kearney, E. Hampshire, A. Mason, J. & Schmied, V. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Albury: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University. <http://www.csu.edu.au/research/ripple/publications/index.htm>
- Glišić, T. (2023). Vaspitač u ostvarivanju kontinuiteta u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Naša škola*, 29(2), 101–127. <https://doi.org/10.7251/NSK2302101G>
- Griffith, S. C. & Doyle, R. (2009). School-based interventions for children and youth with medical conditions. In N. B. Webb (eds.): *Helping children and adolescents with chronic and serious medical conditions. A strengths-based approach* (pp. 105–120). John Wiley & Sons.
- Harden, C., Rea, H., Buchanan-Perry, I., Gee, B. & Johnson, A. (2020). A Multidisciplinary Educational Approach for Children with Chronic Illness: An Intervention Case Study. *Continuity in Education*, 1(1), 8–21. <https://doi.org/10.5334/cie.2>
- Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., Peters, S. & Carr, M. (2012). *Crossing the border: A community negotiates the transition from early childhood to primary school*. NZCER Press:
- Hopkins, L., Green, J., Henry, J., Edwards, B. & Wong, S. (2014b). Staying engaged: the role of teachers and schools in keeping young people with health conditions engaged in education. *The Australian Educational Researcher*, 41(1), 25–41. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0096-x>
- Işiktekiner, F. S. & Akbaba Altun, S. (2011). Problems and Issues at Hospital Schools. *Education and Science*, 36(161). <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/971>
- Jerofke-Owen, T., McAndrew, N. S., Gralton, K., Totka, J. P., Weiss, M. E., Fial, A. V. & Sawin, K. J. (2022). Engagement of Families in the Care of Hospitalized Pediatric Patients: A Scoping Review. *College of Nursing Faculty Re-*

- search and Publications*, 919. Retrieved from [https://epublications.marquette.edu/nursing\\_fac/919](https://epublications.marquette.edu/nursing_fac/919)
- Jiliberto, F. & Zárata Alva, N. (2025). Influencing Factors In-Hospital School Education: Exploring the Context from the Teacher's Perspective. *Continuity in education*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/10.5334/cie.126>
- Jovčić, Lj., Ranković D. i Vasiljević Blagojević M. (2020). Saradnja roditelja i vaspitača u procesu ostvarivanja vaspitno-obrazovnog rada u bolničkim uslovima kod dece ranog uzrasta. *Vaspitač u 21. veku*, Izazovi primene Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Sokobanja: Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija.
- Jozwiak, M. M., Cahill, B. J. & Theilheimer, R. (2016). *Continuity in children's worlds: Choices and consequences for early childhood settings*. New York: Teachers College Press.
- Kagan, S. L. (1992a). *Continuity and Change in Early Childhood Education*. National Association for the Education of Young Children.
- Kagan, S. L. (1992b). The strategic importance of linkages and the transition between early childhood programs and early elementary school. In *Sticking together: Strengthening linkages and the transition between early childhood education and early elementary school* (pp. 7–10). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Keehan, S. (2021). Continuing education in Irish hospital schools: Provision for and challenges for teachers. *Continuity in Education*, 2(1), 42–59. <https://doi.org/10.5334/cie.25>
- Kamenov, E. (2008). *Obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u pripremnoj grupi decjeg vrtica*. Drag-on: Novi Sad.
- Kazak, A. E. (2006). Pediatric Psychosocial Preventative Health Model (PPPHM): Research, practice, and collaboration in pediatric family systems medicine. *Families, Systems & Health*, 24(4), 381–395.
- Oktamovna, K. M., Abdimalipova, Z. & Goman, Y. (2025). Hospital pedagogy: Bridging healthcare and education to support the development of pediatric inpatients. *Media Pendidikan Gizi dan Kuliner*, 17(1), 1–8.
- Klunder, S., Saab, N. & Admiraal W. (2022). A teacher perspective on using a hybrid virtual classroom for students with a chronic illness in mainstream primary and secondary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(4), 493–508. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2033824>

- Kuo, D. Z., Houtrow, A. J., Arango, P., Kuhlthau, K. A., Simmons, J. M. & Neff, J. M. (2012). Family-centered care: current applications and future directions in pediatric health care. *Maternal and child health journal*, 16(2), 297–305. <https://doi.org/10.1007/s10995-011-0751-7>
- Lemke, R. (2004). *A hospital school: An intrinsic case study* [Unpublished doctoral thesis]. North Carolina State University
- Ludvigsen, S. R., Lund, A., Rasmussen, I. & Säljö, R. (2010). Learning across sites: New tools, infrastructures and practices. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203847817>
- Małkowska-Szkutnik, A., Berkowska, A., Gajda, M. & Kleszczewska, D. (2021). Teaching in Hospitals and Healthcare Resorts: A Qualitative Study of Teachers' Needs. *Educ. Sci.*, 11, 311. <https://doi.org/10.3390/educsci11070311>
- Maor, D. & Mitchem, K. (2015). Can technologies make a difference for hospitalized youth: Findings from research. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 690–705. <https://doi.org/10.1111/jcal.12112>
- Mead, M. (1943). *Coming of Age in Samoa*. New York: William Morrow & Company.
- Muñoz-Violant, S., Violant-Holz, V. & Rodri'guez, M. J. (2023). Factors of well-being of youth with complex medical conditions from the experience of hospitalization and convalescence: A pilot study. *PLoS ONE*, 18(5): e0285213. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285213>
- Muntaner, J. J., Dolores Forteza, D. & Salom, M. (2014). The Inclusion of Students with Chronic Diseases in Regular Schools. 6th International Conference on Intercultural Education *Education and Health: From a transcultural perspective*. Procedia – Social and Behavioral Sciences 132, 74–79. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.280>
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Oxford University Press. (n.d.). Continuity, n. In *Oxford English dictionary*. Retrieved April 2, 2025, from <https://doi.org/10.1093/OED/1932764921>
- Page, A., Charteris, J. & Berman, J. (2021). Telepresence Robot Use for Children with Chronic Illness in Australian Schools: A Scoping Review and Thematic Analysis. *Int J of Soc Robotics* 13, 1281–1293. <https://doi.org/10.1007/s12369-020-00714-0>

- Petriwskyj, A. (2013a). Pedagogies of Inclusive Transition to School. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(3), 45–55. <https://doi.org/10.1177/183693911303800307>
- Petriwskyj, A. (2013b). Inclusion and transition to school in Australia. In A. Kienig & K. Margetts (eds.): *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 33–42). Routledge: United Kingdom.
- Pini, S., Hugh-Jones, S., Shearsmith, L. & Gardner, P. (2019). 'What are you crying for? I don't even know you' – The experiences of teenagers communicating with their peers when returning to school. *European Journal of Oncology Nursing*, 39, 28–34. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2018.12.010>
- Pini, S., Gardner, P. & Hugh-Jones, S. (2019). How and Why School Is Important to Teenagers with Cancer: Outcomes from a Photo-Elicitation Study. *Journal of adolescent and young adult oncology*, 8(2), 157–164. <https://doi.org/10.1089/jayao.2018.0068>
- Pliskova, B. (2022). Teachers work design at hospital kindergarten. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Lifelong education: the 21st Century], 1(37). <https://doi.10.15393/j5.art.2022.7431>
- Podmore, V., Sauvao, L. & Mapa, L. (2001). Transition to school from Pacific Early Childhood Centres. *Set: Research Information for Teachers*, 3, 7–10. <https://doi.org/10.18296/set.0764>
- Ranković, D. (2022). *Značaj školovanja dece u bolničkim uslovima iz perspektive učitelja, roditelja i zdravstvenih radnika* (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H. & Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of school social workers. *Children & Schools*, 29(1), 25–34.
- Shiu, S. (2001). Issues in the education of students with chronic illness. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(3), 269–281. <https://doi.org/10.1080/10349120120073412>

- Semiz, M. (2023a). Kvalitet vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog i školskog uzrasta na bolničkom lečenju i mere obrazovne politike. Zbornik sa Naučnog skupa *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: Izazovi i moguća rešenja* (str. 71–76). Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju i andragogiju – Pedagoško društvo Srbije.
- Semiz, M. (2023b). Otvorena pitanja i pedagoški paradoksi o igri i igračkama tokom hospitalizacije deteta. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa *Saoremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti*. Užice: Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet, str. 101–124. <https://doi.org/10.46793/SPVO23.101S>
- Silva, L.G.P., Baran, F. D. P., & Mercês, N. N. A. (2016). A música no cuidado às crianças e adolescentes com câncer: *Revisão Integrativa. Texto Contexto Enferm*, 25(4): E1720015. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072016000400308&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400308&lng=en).
- Sligo, J., Jones, B., Davies, C., Egan, R., Ingham, T., Hancox, R. J. & Richards, R. (2019). The experiences of young people with chronic illness in New Zealand: A qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 45(5), 660–669. <https://doi.org/10.1111/cch.12696>
- Suchman, L. A. (1993). Working relations of technology production and use. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 2(1–2), 21–39. <https://doi.org/10.1007/BF00749282>
- Soares, N., Kay, J. C. & Craven, G. (2017). Mobile Robotic Telepresence Solutions for the Education of Hospitalized Children. *Perspectives in health information management*, 14(Fall), 1e.
- Steinke, S. M., Elam, M., Irwin, M. K., Sexton, K. & McGraw, A. (2016). Pediatric hospital school programming: An examination of educational services for students who are hospitalized. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 35(1), 28–45. [https://doi.org/10.14434/pders.v35i1.20896\\_](https://doi.org/10.14434/pders.v35i1.20896_)
- Thabrew, H., Chubb, L. A., Kumar, H. & Fouché, C. (2022). Immersive Reality Experience Technology for Reducing Social Isolation and Improving Social Connectedness and Well-being of Children and Young People Who Are Hospitalized: Open Trial. *JMIR pediatrics and parenting*, 5(1), e29164. <https://doi.org/10.2196/29164>
- Thongseiratch, T. & Chandeying, N. (2020). Chronic illnesses and student academic performance. *Journal of Health Science and Medical Research*, 38(3), 245–253. <https://doi.org/10.31584/jhsmr.2020738>

- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Pergamon Press.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved April 20, 2025 from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Ustav Republike Srbije (2006). *Službeni glasnik RS*, br. 98/2006.
- Weiss, P. L. T., Whiteley, C. P., Treviranus, J. & Fels, D. I. (2001). *PEBBLES: A personal technology for meeting educational, social and emotional needs of hospitalised children*. *Personal and Ubiquitous Computing*, 5(3), 157–168. <https://doi.org/10.1007/PL00000017>
- Wilkie, K. & Jones, A. (2008). Link and learn: Students connecting to their schools and studies using ICT despite chronic illness. The University of Melbourne. <http://www.aare.edu.au/08pap/wil08169.pdf>
- Wilkie, K. (2010). Academic continuity through online collaborations: Mathematics teachers support the learning of pupils with chronic illness during school absence. *Interactive Learning Environments*, 19(5), 519–535. <https://doi.org/10.1080/10494820903545542>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017, 27/2018, 10/2019, 6/2020, 129/2021, 129/2021 – dr. zakon i 59/2023.
- Zhu, C. & Van Winkel, L. (2015). Using an ICT tool as a solution for the educational and social needs of long-term sick adolescents. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), 231–245. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.856339>

**Marina Semiz**

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

## HOW TO ENSURE CONTINUITY IN THE EDUCATION OF PRESCHOOL AND SCHOOL-AGED CHILDREN UNDERGOING HOSPITAL TREATMENT?

**Summary:** Based on a systematization of relevant theoretical and empirical insights, this paper focuses on identifying key challenges and formulating strategies to ensure both vertical and horizontal continuity in the education of preschool and school-aged children undergoing hospital treatment. Considering the disruptions caused by illness and the need for hospital care, maintaining educational continuity is essential for supporting children's cognitive and socio-emotional development throughout their preschool, primary, and secondary education. Recognizing the importance of educational continuity, the paper maps the main obstacles, such as the child's physical and emotional condition, the availability of resources within educational and medical institutions, as well as various logistics challenges. Special attention is paid to the roles of preschool teachers and school teachers in supporting hospitalized children in their educational process. The paper presents different forms of educational work and teaching in hospital environments, including individualized approaches, the use of digital technologies and online learning, as well as examples of good practice in cooperation between educational and healthcare institutions. A multidisciplinary approach is advocated as a prerequisite for the successful implementation of educational continuity, involving the coordinated engagement of educational, healthcare, and social welfare systems. Emphasis is placed on the necessity of systemic solutions to ensure that children undergoing hospital treatment are provided with equitable educational opportunities and holistic developmental support.

**Keywords:** *continuity, transition, learning, cooperation between hospitals and preschool institution /school, preschool and school children.*

## Attentional Behaviors in Children: Implications for Children's Well-being

Jernej Kováč\*

University of Maribor, Faculty of Arts

Darja Antolin Drešar\*

University of Maribor, Faculty of Education

**Abstract:** Attentional focusing, a key cognitive function, plays a vital role in children's holistic development and well-being. This study explores its significance and connection to factors such as nutrition, physical activity and emotional health. Using a 14-item questionnaire, 116 parents from northeastern Slovenia assessed the attentional behaviors of their children aged 5 to 9. The sample was non-random and based on convenience sampling. Results showed that "Project Engagement" stood out, reflecting children's strong involvement in hands-on tasks. "Drawing Concentration" and "Task Persistence" also indicated consistent focus during structured activities like coloring or tidying up. However, higher distraction levels were noted in "Distraction During Stories" and "Distraction by Noise", pointing to challenges with auditory stimuli. The weakest area was "Switching Tasks." No significant differences were found based on age or gender. The study highlights prevalent attentional patterns in the sample and identifies both strengths and areas requiring support. These findings may guide future efforts to promote optimal developmental outcomes.

**Keywords:** *attentional focusing, child well-being, holistic health, auditory distractions, behavioral assessment.*

---

\* [jerne.j.kovac@um.si](mailto:jerne.j.kovac@um.si), <https://orcid.org/0000-0001-8576-1498>

\* [darja.antolin@um.si](mailto:darja.antolin@um.si), <https://orcid.org/0000-0002-6418-932X>

## Introduction

Attentional focusing – the capacity to maintain concentration while filtering distractions – is a core cognitive function essential to children’s learning and well-being (Posner & Rothbart, 2000). It underpins not only academic success but also broader emotional and mental health outcomes (Rueda, Posner, Rothbart, 2005). Attentional focusing is not merely about honing concentration; it is closely intertwined with the broader spectrum of a child’s mental and emotional health. Research indicates that children adept at maintaining focus tend to exhibit enhanced emotional well-being and overall better mental health (Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno, Posner, 2005). As a neurodevelopmental ability, it is closely tied to the maturation of the prefrontal cortex and influenced by both genetic and environmental factors (Posner, Rothbart, Sheese, Voelker, 2014). Supporting attentional development in early childhood is therefore crucial.

Multiple studies suggest that attentional skills can be improved through targeted practices. Mindfulness training, physical activity, and cognitive-behavioral interventions have all shown benefits (Diamond & Ling, 2016). For example, children who are physically active perform better cognitively, including those with ADHD (Gapin, Etnier, Cao, 2011). Movement-based methods like Brain Gym aim to integrate brain hemispheres through coordinated physical exercises (Dennison & Dennison, 2007), while mindfulness cultivates focused, non-judgmental awareness (Zelazo & Lyons, 2012).

Nutrition also plays a key role in attentional functioning. Studies have shown that children who eat balanced meals, particularly breakfast, perform better in attention-demanding tasks (Gómez-Pinilla, 2008; Mahoney, Taylor, Kanarek, Samuel, 2005). In contrast, high-sugar and high-fat diets are linked to poorer outcomes (Johnson, Gold, Johnson, 2011; Scaglioni, De Cosmi, Ciappolino, Parazzini, Brambilla, Agostoni, 2018).

Moreover, the environment – including family dynamics and educational settings – plays a pivotal role in shaping attentional control (Rueda et al., 2005). Diamond (2013) emphasizes that the quality of educational practices and family interactions significantly influences the development of executive functions, including attention. Similarly, Blair and

Raver (2015) underscore the importance of early educational environments and family background in fostering self-regulation, which is closely linked to attentional control.

Secure attachment and emotionally attuned caregiving, particularly in early years, promote self-regulation and attentional stability (Kompan Erzar, 2003).

The plasticity of neural structures involved in emotion regulation suggests that interventions in relational contexts may enhance attention even later in development (Schore, 1994). In the digital age, concerns have emerged about screen time and its potential to diminish attention spans (Swing, Gentile, Anderson, Walsh, 2010).

On the other hand, well-structured educational environments can enhance attention by fostering both cognitive and emotional engagement (Raver, 2002).

Given the multifactorial nature of attentional development, examining children's attentional behaviors remains a vital area of research, informing both pedagogical strategies and developmental support systems.

## **Methodology**

Our study adopted a quantitative research design to investigate the patterns of attentional focusing in children, a crucial cognitive function that significantly impacts their holistic development and overall health.

This research approach was carefully selected for its ability to quantify behaviors and attributes, thereby providing precise, numerical data that is ideal for robust statistical analysis.

Through this methodological framework, we sought to explore the varied attentional tendencies among children. We aimed to uncover how attentional focusing differs among children and to assess the influence of key demographic factors, including gender and age, on these patterns.

By utilizing this quantitative approach, our research contributes to the growing body of knowledge on child development, offering insights into how attentional focusing can be nurtured and supported through various stages of a child's growth.

## Sample Description

The study included a non-random, convenience sample of 116 parents from northeastern Slovenia (71.6% female), with an average age of 35.3 years ( $SD = 4.5$ ; range: 27–47).

Most had vocational or secondary education (56.0%), followed by higher education (30.2%), primary (9.5%), and master's or doctoral degrees (4.3%). The majority were married (51.7%) or cohabiting (36.2%).

Most had two children (50.9%), with others having one (24.1%), three (21.6%), or four (3.4%). The children, aged 5.1 to 8.4 years ( $M = 7.2$ ,  $SD = .7$ ), were 59.5% male and 40.5% female. Regarding birth order, 48.3% were firstborn, 44.0% second-born, and the rest third- or fourth-born.

## Measurement Instrument

To assess the attentional focusing tendencies and related behaviors in children, we administered a questionnaire consisting of 14 items.

The statements in this questionnaire aimed to understand the persistence, distractibility, and concentration levels in children during various tasks.

Each statement was evaluated on a 7-point Likert scale, where respondents could rate from 1 (Strongly Disagree) to 7 (Strongly Agree), with the option of marking "NA" if the item was not applicable.

An analysis of internal consistency initially yielded a Cronbach's alpha coefficient of  $\alpha = .50$ , indicating low reliability.

However, upon further item-level diagnostics, the removal of two items – "Drawing Concentration" and "Difficulty with Conclusion" – resulted in a revised reliability coefficient of  $\alpha = .60$ , suggesting an acceptable level of internal consistency for exploratory research.

These findings highlight the need for further psychometric refinement of the instrument, including exploratory factor analysis and item revision, to improve scale coherence and construct validity in future applications.

## Data Collection

The questionnaire was distributed to parents and caregivers of children between ages 5 to 9. Respondents were instructed to think about the child's behavior in recent weeks and to answer as honestly as possible. We ensured that the respondents understood each statement and the rating scale, emphasizing that there were no right or wrong answers. Each filled questionnaire was then collected, and the data was extracted for further analysis.

## Data Analysis

Data obtained from the questionnaires were subjected to statistical analysis. We utilized the Mann–Whitney U test for both gender-based and age-based comparisons, given the ordinal nature of the data. This non-parametric test was chosen due to its appropriateness for analyzing ordinal data, like the ratings in our questionnaire.

## Results

In the following section, we first present the results of our study, focusing on the various attentional behaviors observed in children.

*Table 1. Descriptive Statistics for Attentional Behaviors in Children*

Attentional Behaviors	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Perseverance in Tasks	116	5.733	.9265	.0860
Lack of Focus	116	2.7672	1.69581	.15745
Switching Tasks	116	2.6552	1.57206	.14596
Drawing Concentration	116	5.5948	1.29197	.11996
Project Engagement	116	6.0345	.95034	.08824
Difficulty with Conclusion	116	5.1638	1.46818	.13632
Distraction During Stories	116	3.6897	1.82930	.16985
Absorption in Books	116	5.0690	1.59196	.14781

Attentional Behaviors	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Distraction by Noise	116	4.3534	1.86153	.17284
Inattention During Stories	116	2.5948	1.49770	.13906
Distraction from TV	116	3.2931	1.81308	.16834
Distraction Upon Entry	116	3.2845	1.65138	.15333
Quick Change	116	3.4483	1.73127	.16074
Focus on Toys	116	3.5862	1.82766	.16969

As presented in Table 1, children demonstrated the highest attentional focus in Project Engagement ( $M = 6.03$ ), indicating deep involvement, especially in hands-on or constructive tasks. Similarly, high scores for Perseverance in Tasks ( $M = 5.73$ ) and Drawing Concentration ( $M = 5.59$ ) reflect sustained attention during structured and creative activities. In contrast, lower mean scores were observed for Lack of Focus ( $M = 2.77$ ) and Switching Tasks ( $M = 2.66$ ), suggesting these behaviors occurred less frequently. Moderate scores for Distraction During Stories and Distraction by Noise indicate occasional attentional challenges, especially in auditory contexts.

Table 2. Gender-Based Differences in Attentional Behaviors

Attentional Behaviors	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z-Value	Asymp.Sig. (2-tailed)																																																																
Perseverance in Tasks	Male	69	55.88	3856.00	1441.000	-1.092	.275																																																																
	Female	47	62.34	2930.00				Lack of Focus	Male	69	58.64	4046.50	1611.500	-.059	.953	Female	47	58.29	2739.50	Switching Tasks	Male	69	64.32	4438.00	1220.000	-2.424	<b>.015</b>	Female	47	49.96	2348.00	Drawing Concentration	Male	69	55.36	3820.00	1405.000	-1.275	.202	Female	47	63.11	2966.00	Project Engagement	Male	69	61.36	4233.50	1424.500	-1.180	.238	Female	47	54.31	2552.50	Difficulty with Conclusion	Male	69	60.49	4173.50	1484.500	-.804	.422	Female	47	55.59	2612.50	Distraction	Male	69	58.20
Lack of Focus	Male	69	58.64	4046.50	1611.500	-.059	.953																																																																
	Female	47	58.29	2739.50				Switching Tasks	Male	69	64.32	4438.00	1220.000	-2.424	<b>.015</b>	Female	47	49.96	2348.00	Drawing Concentration	Male	69	55.36	3820.00	1405.000	-1.275	.202	Female	47	63.11	2966.00	Project Engagement	Male	69	61.36	4233.50	1424.500	-1.180	.238	Female	47	54.31	2552.50	Difficulty with Conclusion	Male	69	60.49	4173.50	1484.500	-.804	.422	Female	47	55.59	2612.50	Distraction	Male	69	58.20	4016.00	1601.000	-.118	.906								
Switching Tasks	Male	69	64.32	4438.00	1220.000	-2.424	<b>.015</b>																																																																
	Female	47	49.96	2348.00				Drawing Concentration	Male	69	55.36	3820.00	1405.000	-1.275	.202	Female	47	63.11	2966.00	Project Engagement	Male	69	61.36	4233.50	1424.500	-1.180	.238	Female	47	54.31	2552.50	Difficulty with Conclusion	Male	69	60.49	4173.50	1484.500	-.804	.422	Female	47	55.59	2612.50	Distraction	Male	69	58.20	4016.00	1601.000	-.118	.906																				
Drawing Concentration	Male	69	55.36	3820.00	1405.000	-1.275	.202																																																																
	Female	47	63.11	2966.00				Project Engagement	Male	69	61.36	4233.50	1424.500	-1.180	.238	Female	47	54.31	2552.50	Difficulty with Conclusion	Male	69	60.49	4173.50	1484.500	-.804	.422	Female	47	55.59	2612.50	Distraction	Male	69	58.20	4016.00	1601.000	-.118	.906																																
Project Engagement	Male	69	61.36	4233.50	1424.500	-1.180	.238																																																																
	Female	47	54.31	2552.50				Difficulty with Conclusion	Male	69	60.49	4173.50	1484.500	-.804	.422	Female	47	55.59	2612.50	Distraction	Male	69	58.20	4016.00	1601.000	-.118	.906																																												
Difficulty with Conclusion	Male	69	60.49	4173.50	1484.500	-.804	.422																																																																
	Female	47	55.59	2612.50				Distraction	Male	69	58.20	4016.00	1601.000	-.118	.906																																																								
Distraction	Male	69	58.20	4016.00	1601.000	-.118	.906																																																																

Attentional Behaviors	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z-Value	Asymp.Sig. (2-tailed)
During Stories	Female	47	58.94	2770.00			
Absorption in Books	Male	69	57.62	3975.50	1560.500	-.352	.725
	Female	47	59.80	2810.50			
Distraction by Noise	Male	69	61.83	4266.50	1391.500	-1.325	.185
	Female	47	53.61	2519.50			
Inattention During Stories	Male	69	64.20	4430.00	1228.000	-2.355	<b>.018</b>
	Female	47	50.13	2356.00			
Distraction from TV	Male	69	62.41	4306.50	1351.500	-1.553	.121
	Female	47	52.76	2479.50			
Distraction Upon Entry	Male	69	60.83	4197.00	1461.000	-.940	.347
	Female	47	55.09	2589.00			
Quick Change	Male	69	62.38	4304.50	1353.500	-1.557	.119
	Female	47	52.80	2481.50			
Focus on Toys	Male	69	62.28	4297.00	1361.000	-1.490	.136
	Female	47	52.96	2489.00			

As shown in Table 2, most attentional behaviors did not differ significantly by gender.

However, boys scored significantly higher on Switching Tasks ( $U = 1220.00$ ,  $p = .015$ ) and Inattention During Stories ( $U = 1228.00$ ,  $p = .018$ ), indicating greater difficulty maintaining focus in these areas.

These results suggest that while gender has little influence on most attentional dimensions, it may affect task persistence and listening attention. Further investigation is warranted to explore these patterns in more depth.

Table 3. Age-Based Differences in Attentional Behaviors

Attentional Behaviors	Age Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z-Value	Asymp. Sig. (2-tailed)
Perseverance in Tasks	Younger	46	60.25	2771.50	1529.500	-.489	.625
	Older	70	57.35	4014.50			
Lack of Focus	Younger	46	59.51	2737.50	1563.500	-.274	.784
	Older	70	57.84	4048.50			

Attentional Behaviors	Age Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z-Value	Asymp. Sig. (2-tailed)																																																																																																																																
Switching Tasks	Younger	46	58.09	2672.00	1591.000	-.115	.908																																																																																																																																
	Older	70	58.77	4114.00				Drawing Concentration	Younger	<b>46</b>	<b>64.24</b>	<b>2955.00</b>	<b>1346.000</b>	<b>-1.560</b>	<b>.119</b>	Older	70	54.73	3831.00	Project Engagement	Younger	46	57.03	2623.50	1542.500	-.406	.685	Older	70	59.46	4162.50	Difficulty with Conclusion	Younger	46	58.07	2671.00	1590.000	-.118	.906	Older	70	58.79	4115.00	Distraction During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.15</b>	<b>2399.00</b>	<b>1318.000</b>	<b>-1.691</b>	<b>.091</b>	Older	70	62.67	4387.00	Absorption in Books	Younger	46	57.72	2655.00	1574.000	-.208	.835	Older	70	59.01	4131.00	Distraction by Noise	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>51.09</b>	<b>2350.00</b>	<b>1269.000</b>	<b>-1.971</b>	<b>.049</b>	Older	70	63.37	4436.00	Inattention During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.40</b>	<b>2410.50</b>	<b>1329.500</b>	<b>-1.685</b>	<b>.092</b>	Older	70	62.51	4375.50	Distraction from TV	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>50.12</b>	<b>2305.50</b>	<b>1224.500</b>	<b>-2.225</b>	.026	Older	70	64.01	4480.50	Distraction Upon Entry	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.23</b>	<b>2402.50</b>	<b>1321.500</b>	<b>-1.697</b>	<b>.090</b>	Older	70	62.62	4383.50	Quick Change	Younger	46	48.28	2221.00	1140.000	-2.741	.006	Older	70	65.21	4565.00	Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475
Drawing Concentration	Younger	<b>46</b>	<b>64.24</b>	<b>2955.00</b>	<b>1346.000</b>	<b>-1.560</b>	<b>.119</b>																																																																																																																																
	Older	70	54.73	3831.00				Project Engagement	Younger	46	57.03	2623.50	1542.500	-.406	.685	Older	70	59.46	4162.50	Difficulty with Conclusion	Younger	46	58.07	2671.00	1590.000	-.118	.906	Older	70	58.79	4115.00	Distraction During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.15</b>	<b>2399.00</b>	<b>1318.000</b>	<b>-1.691</b>	<b>.091</b>	Older	70	62.67	4387.00	Absorption in Books	Younger	46	57.72	2655.00	1574.000	-.208	.835	Older	70	59.01	4131.00	Distraction by Noise	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>51.09</b>	<b>2350.00</b>	<b>1269.000</b>	<b>-1.971</b>	<b>.049</b>	Older	70	63.37	4436.00	Inattention During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.40</b>	<b>2410.50</b>	<b>1329.500</b>	<b>-1.685</b>	<b>.092</b>	Older	70	62.51	4375.50	Distraction from TV	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>50.12</b>	<b>2305.50</b>	<b>1224.500</b>	<b>-2.225</b>	.026	Older	70	64.01	4480.50	Distraction Upon Entry	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.23</b>	<b>2402.50</b>	<b>1321.500</b>	<b>-1.697</b>	<b>.090</b>	Older	70	62.62	4383.50	Quick Change	Younger	46	48.28	2221.00	1140.000	-2.741	.006	Older	70	65.21	4565.00	Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475	Older	70	60.28	4219.50								
Project Engagement	Younger	46	57.03	2623.50	1542.500	-.406	.685																																																																																																																																
	Older	70	59.46	4162.50				Difficulty with Conclusion	Younger	46	58.07	2671.00	1590.000	-.118	.906	Older	70	58.79	4115.00	Distraction During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.15</b>	<b>2399.00</b>	<b>1318.000</b>	<b>-1.691</b>	<b>.091</b>	Older	70	62.67	4387.00	Absorption in Books	Younger	46	57.72	2655.00	1574.000	-.208	.835	Older	70	59.01	4131.00	Distraction by Noise	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>51.09</b>	<b>2350.00</b>	<b>1269.000</b>	<b>-1.971</b>	<b>.049</b>	Older	70	63.37	4436.00	Inattention During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.40</b>	<b>2410.50</b>	<b>1329.500</b>	<b>-1.685</b>	<b>.092</b>	Older	70	62.51	4375.50	Distraction from TV	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>50.12</b>	<b>2305.50</b>	<b>1224.500</b>	<b>-2.225</b>	.026	Older	70	64.01	4480.50	Distraction Upon Entry	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.23</b>	<b>2402.50</b>	<b>1321.500</b>	<b>-1.697</b>	<b>.090</b>	Older	70	62.62	4383.50	Quick Change	Younger	46	48.28	2221.00	1140.000	-2.741	.006	Older	70	65.21	4565.00	Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475	Older	70	60.28	4219.50																				
Difficulty with Conclusion	Younger	46	58.07	2671.00	1590.000	-.118	.906																																																																																																																																
	Older	70	58.79	4115.00				Distraction During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.15</b>	<b>2399.00</b>	<b>1318.000</b>	<b>-1.691</b>	<b>.091</b>	Older	70	62.67	4387.00	Absorption in Books	Younger	46	57.72	2655.00	1574.000	-.208	.835	Older	70	59.01	4131.00	Distraction by Noise	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>51.09</b>	<b>2350.00</b>	<b>1269.000</b>	<b>-1.971</b>	<b>.049</b>	Older	70	63.37	4436.00	Inattention During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.40</b>	<b>2410.50</b>	<b>1329.500</b>	<b>-1.685</b>	<b>.092</b>	Older	70	62.51	4375.50	Distraction from TV	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>50.12</b>	<b>2305.50</b>	<b>1224.500</b>	<b>-2.225</b>	.026	Older	70	64.01	4480.50	Distraction Upon Entry	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.23</b>	<b>2402.50</b>	<b>1321.500</b>	<b>-1.697</b>	<b>.090</b>	Older	70	62.62	4383.50	Quick Change	Younger	46	48.28	2221.00	1140.000	-2.741	.006	Older	70	65.21	4565.00	Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475	Older	70	60.28	4219.50																																
Distraction During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.15</b>	<b>2399.00</b>	<b>1318.000</b>	<b>-1.691</b>	<b>.091</b>																																																																																																																																
	Older	70	62.67	4387.00				Absorption in Books	Younger	46	57.72	2655.00	1574.000	-.208	.835	Older	70	59.01	4131.00	Distraction by Noise	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>51.09</b>	<b>2350.00</b>	<b>1269.000</b>	<b>-1.971</b>	<b>.049</b>	Older	70	63.37	4436.00	Inattention During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.40</b>	<b>2410.50</b>	<b>1329.500</b>	<b>-1.685</b>	<b>.092</b>	Older	70	62.51	4375.50	Distraction from TV	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>50.12</b>	<b>2305.50</b>	<b>1224.500</b>	<b>-2.225</b>	.026	Older	70	64.01	4480.50	Distraction Upon Entry	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.23</b>	<b>2402.50</b>	<b>1321.500</b>	<b>-1.697</b>	<b>.090</b>	Older	70	62.62	4383.50	Quick Change	Younger	46	48.28	2221.00	1140.000	-2.741	.006	Older	70	65.21	4565.00	Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475	Older	70	60.28	4219.50																																												
Absorption in Books	Younger	46	57.72	2655.00	1574.000	-.208	.835																																																																																																																																
	Older	70	59.01	4131.00				Distraction by Noise	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>51.09</b>	<b>2350.00</b>	<b>1269.000</b>	<b>-1.971</b>	<b>.049</b>	Older	70	63.37	4436.00	Inattention During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.40</b>	<b>2410.50</b>	<b>1329.500</b>	<b>-1.685</b>	<b>.092</b>	Older	70	62.51	4375.50	Distraction from TV	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>50.12</b>	<b>2305.50</b>	<b>1224.500</b>	<b>-2.225</b>	.026	Older	70	64.01	4480.50	Distraction Upon Entry	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.23</b>	<b>2402.50</b>	<b>1321.500</b>	<b>-1.697</b>	<b>.090</b>	Older	70	62.62	4383.50	Quick Change	Younger	46	48.28	2221.00	1140.000	-2.741	.006	Older	70	65.21	4565.00	Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475	Older	70	60.28	4219.50																																																								
Distraction by Noise	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>51.09</b>	<b>2350.00</b>	<b>1269.000</b>	<b>-1.971</b>	<b>.049</b>																																																																																																																																
	Older	70	63.37	4436.00				Inattention During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.40</b>	<b>2410.50</b>	<b>1329.500</b>	<b>-1.685</b>	<b>.092</b>	Older	70	62.51	4375.50	Distraction from TV	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>50.12</b>	<b>2305.50</b>	<b>1224.500</b>	<b>-2.225</b>	.026	Older	70	64.01	4480.50	Distraction Upon Entry	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.23</b>	<b>2402.50</b>	<b>1321.500</b>	<b>-1.697</b>	<b>.090</b>	Older	70	62.62	4383.50	Quick Change	Younger	46	48.28	2221.00	1140.000	-2.741	.006	Older	70	65.21	4565.00	Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475	Older	70	60.28	4219.50																																																																				
Inattention During Stories	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.40</b>	<b>2410.50</b>	<b>1329.500</b>	<b>-1.685</b>	<b>.092</b>																																																																																																																																
	Older	70	62.51	4375.50				Distraction from TV	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>50.12</b>	<b>2305.50</b>	<b>1224.500</b>	<b>-2.225</b>	.026	Older	70	64.01	4480.50	Distraction Upon Entry	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.23</b>	<b>2402.50</b>	<b>1321.500</b>	<b>-1.697</b>	<b>.090</b>	Older	70	62.62	4383.50	Quick Change	Younger	46	48.28	2221.00	1140.000	-2.741	.006	Older	70	65.21	4565.00	Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475	Older	70	60.28	4219.50																																																																																
Distraction from TV	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>50.12</b>	<b>2305.50</b>	<b>1224.500</b>	<b>-2.225</b>	.026																																																																																																																																
	Older	70	64.01	4480.50				Distraction Upon Entry	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.23</b>	<b>2402.50</b>	<b>1321.500</b>	<b>-1.697</b>	<b>.090</b>	Older	70	62.62	4383.50	Quick Change	Younger	46	48.28	2221.00	1140.000	-2.741	.006	Older	70	65.21	4565.00	Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475	Older	70	60.28	4219.50																																																																																												
Distraction Upon Entry	<b>Younger</b>	<b>46</b>	<b>52.23</b>	<b>2402.50</b>	<b>1321.500</b>	<b>-1.697</b>	<b>.090</b>																																																																																																																																
	Older	70	62.62	4383.50				Quick Change	Younger	46	48.28	2221.00	1140.000	-2.741	.006	Older	70	65.21	4565.00	Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475	Older	70	60.28	4219.50																																																																																																								
Quick Change	Younger	46	48.28	2221.00	1140.000	-2.741	.006																																																																																																																																
	Older	70	65.21	4565.00				Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475	Older	70	60.28	4219.50																																																																																																																				
Focus on Toys	Younger	46	55.79	2566.50	1485.500	-0.715	.475																																																																																																																																
	Older	70	60.28	4219.50																																																																																																																																			

Three attentional behaviors differed significantly by age: Distraction by Noise ( $U = 1269.00$ ,  $p = .049$ ), Distraction from TV ( $U = 1224.50$ ,  $p = .026$ ), and Quick Change ( $U = 1140.00$ ,  $p = .006$ ), with younger children exhibiting fewer distractions and less frequent task switching.

In contrast, no significant age differences were found in areas such as Perseverance in Tasks, Drawing Concentration, or Project Engagement.

These results highlight selective age-related variation in attentional behaviors, while much of attentional functioning appears stable across the observed age range.

## Discussion

This study explored attentional behaviors in children and their implications for well-being, based on parental observations. Children demonstrated the highest levels of focus during hands-on tasks, such as project involvement and drawing, suggesting a strong attentional engagement in creative or self-directed activities. Conversely, difficulties were more pronounced in situations requiring sustained listening or smooth task transitions, such as during storytelling or task switching. These findings support the idea that attentional capacity varies by context, and educational approaches should reflect children's natural strengths while supporting areas of challenge. This aligns with Bronfenbrenner's ecological systems theory (1979), which emphasizes the importance of immediate environments – particularly the family and microsocial context – in shaping developmental outcomes, including self-regulation and attention. The results also reflect insights from Vygotsky's sociocultural theory (1978), where attentional skills are seen as co-constructed through interactions with caregivers and shaped by the cultural tools embedded in everyday learning environments.

Most attentional aspects showed no significant gender differences, yet boys were more prone to task switching and inattention during stories. This observation is in line with previous research suggesting that boys, on average, exhibit higher levels of distractibility and lower behavioral inhibition compared to girls (Gaertner et al., 2008).

Similarly, children's strong focus during practical and self-initiated tasks resonates with findings by Ruff and Lawson (1990), who highlighted the role of play-based learning in supporting sustained attention and executive function development.

Interestingly, younger children were less distracted by noise and media – a pattern that contrasts with expectations of increasingly refined attentional control with age. One possible explanation is that younger children may have narrower attentional scopes or less exposure to complex digital environments, resulting in lower susceptibility to overstimulation.

This interpretation is tentatively supported by findings from adolescent samples, where heavier media multitasking has been linked to increased self-reported executive functioning difficulties (Rogobete, Ionescu, Miclea, 2020).

These observations highlight the need to further explore how patterns of media engagement influence the development of attentional and executive processes across childhood and adolescence.

These patterns point to the complex interplay between developmental stages, environmental stimuli, and media exposure in shaping attentional control. However, the study has limitations: it relied on a geographically narrow, self-selected sample and subjective parental reports, which may not fully capture children's behavior.

Future research should include more diverse populations and integrate objective assessment tools. Investigating intergenerational and sibling-based attention patterns could further clarify the influence of genetics and environment.

Additionally, studies on the impact of educational strategies and parenting practices may help identify effective ways to support attentional development and self-regulation in early childhood.

## **Conclusion**

This study offers a comprehensive look into the multifaceted nature of children's attentional focusing, highlighting behavioral patterns that are relevant for both cognitive and emotional development. The findings reveal subtle but meaningful differences in attentional behaviors across age and gender. While many aspects showed no significant gender-based variation, boys demonstrated higher distractibility in contexts such as story listening and task switching. These results point to the importance of developing gender-sensitive approaches in educational settings.

Differences between younger and older children, particularly in levels of distractibility and engagement, underscore the developmental progression of attentional skills. These insights suggest that interventions and instructional practices should be tailored to align with children's evolving cognitive capacities across different age groups.

Nonetheless, the study is not without limitations. The use of a non-random, convenience sample from a limited geographic area restricts the generalizability of the findings. Furthermore, reliance on subjective parental reports introduces the possibility of bias.

Future research should address these limitations by incorporating more diverse and representative samples, along with objective behavioral assessments.

Importantly, further investigation into the intergenerational patterns of attention, as well as the influence of specific parenting and educational strategies, could inform more effective support systems for children.

Such research would not only deepen our understanding of attentional development but also contribute to creating practically grounded, developmentally appropriate environments that promote attentional self-regulation and overall well-being.

## References

- Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Dennison, P. E. & Dennison, G. E. (2007). *Telovadba za možgane* [Brain Gym]. Ljubljana: Rokus Klett.
- Diamond, A. & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Gaertner, B. M., Spinrad, T. L. & Eisenberg, N. (2008). Focused attention in toddlers: Measurement, stability, and relations to negative emotion and parenting. *Infant and Child Development*, 17(4), 339–363. <https://doi.org/10.1002/icd.580>
- Gapin, J. I., Etnier, J. L. & Cao, L. (2011). The relationship between physical activity and executive function performance in children with attention-deficit

- hyperactivity disorder. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(5), 658–677.
- Gómez-Pinilla, F. (2008). Brain foods: the effects of nutrients on brain function. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(7), 568–578.
- Johnson, R. J., Gold, M. S. & Johnson, D. R. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Is it time to reappraise the role of sugar consumption? *Postgraduate Medicine*, 123(5), 39–49.
- Kompan-Erzar, L. K. (2003). *Skrita moč družine* [The Hidden Power of the Family]. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Mahoney, C. R., Taylor, H. A., Kanarek, R. B. & Samuel, P. (2005). Effect of breakfast composition on cognitive processes in elementary school children. *Physiology & Behavior*, 85(5), 635–645.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427–441.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E. & Voelker, P. (2014). Developing attention: Behavioral and brain mechanisms. *Advances in Neuroscience*, 405094.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report*, 16(3), 3–18.
- Rogobete, D. A., Ionescu, T. & Miclea, M. (2020). The relationship between media multitasking behavior and executive function in adolescence: A replication study. *Journal of Early Adolescence*, 41(5), 727–752. <https://doi.org/10.1177/0272431620950478>
- Rueda, M. R., Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573–594.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L. & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(41), 14931–14936.
- Ruff, H. A. & Lawson, K. R. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. *Developmental Psychology*, 26(1), 85–93. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.1.85>
- Scaglioni, S., De Cosmi, V., Ciappolino, V., Parazzini, F., Brambilla, P. & Agostoni, C. (2018). Factors influencing children's eating behaviours. *Nutrients*, 10(6), 706.

- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A. & Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214–221.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (eds.): Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Zelazo, P. D. & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154–160.

**Јернеј Ковач**

Универзитет у Марибору, Факултет уметности

**Дарја Антолин Дрешар**

Универзитет у Марибору, Педагошки факултет

### **ПОНАШАЊА ВЕЗАНА ЗА ПАЖЊУ КОД ДЕЦЕ: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ЊИХОВУ ДОБРОБИТ**

**Резиме:** Фокусирање пажње, као кључна когнитивна функција, има значајну улогу у целокупном развоју и добробити деце. Ова студија истражује њен значај и повезаност са факторима попут исхране, физичке активности и емоционалног здравља. Употребом упитника са 14 ставки, 116 родитеља из североисточне Словеније проценило је понашања везана за пажњу код своје деце узраста од 5 до 9 година. Узорак је био пригодан, односно неслучајан, што ограничава могућност генерализације резултата. Резултати су показали да се „Укљученост у пројекте“ посебно издвојила, указујући на снажно ангажовање деце у практичним активностима. „Концентрација при цртању“ и „Упорност у задацима“ такође су указивале на доследан фокус током структурираних активности попут бојења или поспремања. С друге стране, израженији степен ометања уочен је код ставки „Ометеност током прича“ и „Ометеност буком“, што указује на изазове повезане са аудитивним стимулусима. Најслабија област била је „Пребацивање између задатака“. Нису забележене значајне разлике у односу на пол или узраст. Студија осветљава присутне обрасце пажње и идентификује и јаке стране и области које захтевају додатну подршку. Резултати могу допринети будућим напорима у подстицању оптималног развоја деце.

**Кључне речи:** *фокусирање пажње, добробит детета, холистичко здравље, аудитивне дистракције, процена понашања.*

## Дете/ученик између властитих и туђих очекивања и личне и колективне одговорности

Бошко Миловановић\*

Универзитет у Приштини са привременим седиштем  
у Косовској Митровици, Учитељски факултет, Призрен – Лепосавић

**Апстракт:** У овом раду бавимо се односом квалитета знања детета-ученика млађих разреда и информативности. Истичемо важност интуитивног знања, као и спонтаности и природности у сазнавању и образовању. Указујемо на то да је појам друштва и људског рода у целини више апстрактна него историјска категорија, те да се о добробити детета, човека као субјекта и заједнице може говорити само у оквиру конкретног друштва које чине одређени чиниоци. Стога и очекивања која друштво, породица и васпитачи имају према детету морају да буду разматрана у поменутом дискурсу, уважавајући постојање људске природе и универзалног начела у развоју детета, уз јасно хришћанско утемељење. Важност етичко-васпитног питања „бити некакав“ потцртава се на примеру народне песме „Краљевић Марко и бег Костадин“. Посебно се разматра појам одговорности у вези са различитим видовима и субјектима, уз истицање значаја етичке одговорности, нарочито сагледавајући улогу васпитача/учитеља, чему се придружује и појам очекивања.

**Кључне речи:** универзалност, интуитивност, етичност, одговорност, личност.

### Увод

Квалитет знања детета као примаоца културних и образовних садржаја у теорији и пракси истиче се као вредност од круцијалне важно-

---

\* [bosko.milovanovic@pr.ac.rs](mailto:bosko.milovanovic@pr.ac.rs), <https://orcid.org/0000-0003-2014-3474>

сти за развој и напредак друштва и личности. Образовно-васпитни систем и философија уткана у саму основу тог система нужно подразумевају зависност од конкретних друштвено-историјских прилика, начина обликовања и доживљавања стварности. Ера у којој живимо и сматрамо је напреднијом и бољом од претходних плови на бескрајном океану информација и „прећутном споразуму“ о томе да квалитет знања подразумева информативност и способност меморисања, репродуковања и адекватне употребе информација. Поимање детета, детињства, развоја и учења, као универзалних вредности и категорија, „заправо зависи од друштвено-културне перспективе“ (Stamenković, 2023: 92). Ваља притом указати на преовлађујућу заблуду о постојању субјекта историје у смислу људског рода, човечанства, односно друштва у целини, пошто је такво апстрактно човечанство непостојеће, јер „онај ко би некако да осмисли јад и беду минулих времена у историји људског рода, прећутно замишља човечанство као некакву колективну личност“ (Milošević, 1998: 185). Зато, када говоримо о универзалијама, друштву као заједници не треба да придајемо особине личности, јер међу нама не постоји нити један члан друштвене заједнице старости од век и по, а камоли много старији, из античког друштва. Друштвене конструкције и дискурси који им се додају увек су посебни и специфични, иако имају тежњу да се одрже у времену у сталном облику. Такође, мислећи људи различитих епоха исказивали су тежњу за уобличењем универзалног метода образовања и васпитања деце. Ако у средиште проблема поставимо принципе хуманости и хуманизма, можемо устврдити да је „хумана школа могућа само у хуманом друштву“ (Graovac, 2013: 275). Само у таквом друштву могуће је да циљ образовања и васпитања (обезбеђивање добробити и подршка целовитом развоју детета, ученика и одраслог) наведен као први од укупно 18 циљева у Основним одредбама Закона о основама система образовања и васпитања (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 201727, члан 8) не остане на нивоу прокламације, већ да се постепено и систематски реализује, уз пуну посвећеност „ученику као космосу у малом са иманентном тежњом ка савршенству, која се реализује стицањем целосне личности“ (Milovanović, 2022: 311).

Иако се чини да се процес сазнавања све више убрзава захваљујући информативним технологијама и ширењу дигиталних компетенција, тај процес се финализује увећањем квантитета науштрб квалитета знања и ученичких постигнућа. Квалитет и функционалност знања

остају упитни. Уколико посведочимо истинитост тврдње да „дете обавља величанствени посао унутрашње изградње“ (Montesori, 2003: 35) и следимо Спинозину мисао о интуитивном знању као највишем облику знања, долазимо до закључка да „образовање није резултат рада учитеља“, односно да је то „природни процес који се у људском бићу одвија спонтано“ (Montesori, 2003: 36). Учитељ – васпитач је ту да пружи подстицај и изазове културну и сазнавалачку активност детета, остајући свестан да су „остварен потпуни увид и спознаја која дотакне душу“ много „вреднији од начина њиховог изражавања и саопштавања“ (Milovanović, 2024: 175). Ако се то не збива, значи да је природни развој детета вештачки обустављен, погрешним и неплодоносним образовно-васпитним системом. Оно што образовање и васпитање могу и треба да надограде јесте стварање предуслова да човек испуни категорички „задатак – најнаучнији, најчаснији и најљудскији – да при сваком сусрету са другим увек буде добар“ (Војанin, 2014: 62). Исто то, са становишта финализованог стремљења, писао је пре више од четири века Пјетро Помпонаци, наводећи да „нису сви добри филозофи, математичари, градитељи – али сви треба да буду добри људи“, из чега је наш педагог основано закључио да то „поготову важи за наставнике“, пошто је ученик „највише импресиониран оним што се разуме као нарав наставника“ (Недовић, 1997: 67). Квалитет знања је у егзистенцијалној корелацији са наведеним задатком. Уколико су они у међусобној опреци, то значи да је оно што сматрамо квалитетом само скуп информација којима се остварује предност у бездушном и беспотребном такмичењу са другом, при чему се ти други доживљавају као супарници, а не припадници заједнице који само заједно могу да стигну до главног циља и испуњења задатка. Немогућ је целовит развој једног или неколицине ученика ако и остале не испуни добробит образовно-васпитног система.

### **Повезаност и међусобна условљеност очекивања и одговорности**

Категорије очекивања и одговорности можемо посматрати у различитим историјским епохама, друштвеним и државним уређењима, економским системима, културама и поднебљима. Но, при том треба да утврдимо да ли се у контекстуалном испитивању одржава и потврђује оно што зовео људском природом и главним одликама људског

рода. Уколико је људска природа постојана категорија, дух и разум морају бити њена главна обележја. Ипак, дух без креативног ангажовања и разум без употребе остају само пука обележја лишена вредности. Зато би универзално начело морало бити омогућавање целовитог развоја детета – ученика (интелектуалног, емоционалног, социјалног, моралног, културног, физичког), уз квалитативно увећање и побољшање стваралачких способности и критичког мишљења, мотивације за учење, самовредновања и самоиницијативе, развијање и неговање солидарности, разумевања, сарадње, другарства и позитивних људских вредности уопште. Саставни делови наведеног начела налазе се у већ поменутиим основним циљевима образовања и васпитања, који су садржани и у програмима наставе и учења за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања (види: *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; *Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2018; *Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2019; *Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2019). Универзални принцип је свакако био идеал и у минулим временима, али је тек појавом хришћанства добио јаснију дефиницију и стабилније утемељење, при чему оном познатом: „А сад остаје вјера, нада, љубав, ово троје; али од њих највећа је љубав” (Pavle I Kor.; 13: 13) свакако додајемо и слободу, као највећи доказ Божје љубави и милосрђа према човеку. Хришћански мислиоци су указали на васпитање човека као „велико и драматично питање његовог унутарњег живота; васпитач га је могао само иницирати – свако га је сам за себе морао разрађивати” (Suhodolski, 1974: 17).

Уколико наведене циљеве поистоветимо са очекивањима друштва, запазићемо да су циљеви наставе појединих наставних предмета одређени у прилично суженом, фрагментарном, квалитативно знатно осиромашеном обиму у односу на основне циљеве. Разлика постаје утолико већа када циљеве упоредимо са дефинисаним исходима појединих предмета. Поостваривање функционалног знања и развијање компетенција ученика сагледава се и дефинише без супстрата основних циљева. Дубљи узрок стоји иза наведене појаве, који можемо сажети тврђом да умножавање дисциплина води губитку целине. Интердисциплинарни приступи су зато само последица претходног безразло-

жнoг „цепкања“ на више дисциплина. Стога са сигурношћу можемо да потврдимо да је у старој Грчкој изучавање философије, математике, логике и етике у обједињеном виду свакако водило целовитом знању и доприносило целовитом развоју детета, односно човека.

Покушајмо за тренутак да спознамо време у којем је живео полихистор, философ и математичар Готфрид Вилхелм Лајбниц. Овај мислилац из 17. века нове ере, пореклом Лужички Србин, творац бинарног нумеричког система и нумеричке машине – претече цепног калкулатора, заправо је прави, суштински утемељивач информационих технологија и рачунарског система. Пре више од три и по века Лајбниц је изнедрио мисао да је ово најбољи од свих могућих светова. Дакле, са свим несавршеностима, несрећама, злом – ипак је овај свет најбољи, јер је створен од савршенства, Бога, и постоји разлог, нама несазнатљив, зашто у овом свету, најбољем од свих могућих, постоје несрећа и зло. Лајбница наводимо овде као пример међу многим мислиоцима који су се науком бавили не запостављајући онтолошке, етичке, философске и религиозне постулате, који су у тесној спрези са људском природом и суштином бића. Највећи умови човечанства савременог доба, као што су Никола Тесла, Алберт Ајнштајн, Михајло Пупин и др., децидно и категорично су наводили да за своје изуме могу најпре да захвале надахнућу које долази од Бога. Осећајући велику одговорност пред младим нараштајима, нису се гордили истичући свој количник (квоцијент) интелигенције, заслуге за напредак технике и бољи живот човека и људског рода у целини. Ово нас свакако побуђује на размишљање, односно буди у нама запретену искру интуитивне спознаје. Свикле да на разум и емоције гледамо као на строго подвојене категорије, овакви примери умеју да нас п(р)отресу, јер увиђамо да је надахнуће у тешњој вези са емоционалном спознајом него са разумом, односно да између разума и „осећајности“ није повучена строга демаркациона линија. Јаснија нам бива и Лајбницова тврдња да ништа није било у разуму што претходно није било у чулима, „што упућује на закључак да се стварни свет најпре доживљава чулима а онда и прерадом тих информација човековим умом“ (Milovanović i Milenović, 2023: 273). Закључујемо да је неопходан другачији приступ интуитивном знању и емоционалној спознаји, заснован на мудрости прошлих времена и усавршен новим дидактичко-методичким постигнућима, што последично подразумева и другачије разматрање питања одговорности и очекивања у односу на развој и постигнућа детета.

Проблем одговорности можемо да сагледамо као одговорност друштва/државе, одговорност васпитача, одговорност породице/родитеља и одговорност детета/ученика, а затим и у њеној укупности, која подразумева највише етичке принципе. У стручној литератури највише је заступљено питање *родитељске одговорности* која, пре свега, подразумева бригу о животу, физичком и менталном здрављу детета, чување и подизање детета, образовање и васпитање детета. Нормирањем родитељске одговорности, која поред наведеног обухвата и дужности (истовремено и овлашћења) у вези са правним заступањем и старањем о имовини детета, држава у виду објективног права, кроз породично законодавство, изграђује оквир за реализацију и финализацију одговорности са пројектованим последицама на добробит и развој детета. Већ из назива овог појма јасно је да су носиоци одговорности пре свега родитељи, те да их други субјекти могу заменити само у случају када родитеља нема, или када су неспособни за вршење те одговорности услед различитих разлога.

Јасно је да се улога родитеља преплиће са улогом васпитача/учитеља. Родитељ детету пружа основно, почетно и суштинско образовање и васпитање. Колико је родитељ спреман да у том пружању иде у корак са временом, да не инсистира на превазиђеним облицима, ствар је сваког родитеља понаособ. Добробит коју држава/друштво омогућава тиче се свих породица, а прописивањем норми, истовремено обавезујућих и овлашћујућих, успоставља се својеврсни коректив у сфери која припада устаљеним обичајним и у суштини природним односима родитеља и деце. Није свако родитељско поступање које је у супротности са нормираним подложно прописаној санкцији, многе норме су дате у облику начела чијем остварењу треба тежити. Дакле, на првом месту је иницирање подизања степена властите одговорности код родитеља/старатеља, а тек онда излагање одговорности пред законом као последице одређеног чињења или нечињења, у случајевима огрешења о императивне одредбе за чије су кршење предвиђене санкције. Уз „нормирану“ одговорност, прави родитељ има и сталну природно-емоционалну, наследно-субјективизирану и етичко-моралну одговорност, не очекујући и не желећи да икада буде ослобођен такве одговорности. Професор психологије Нада Кораћ ово лепо исказује речима да „само родитељи који преузимају одговорност за оно што раде и оно што осећају могу подржати своју децу да и сама буду таква“, одговорна

и несавршена као и они сами, при чему се тежиште од овепталог исказа да су деца наша будућност мора померити на то „да су она и наша садашњост и, пре свега, своја сопствена садашњост“, док родитељи морају одустати од стремљења да буду савршени, пошто таква тежња заробљава и родитеље и децу. Јер, „бити довољно добар је – сасвим довољно добро“ (Кораћ, 2025).

Ако на друштво гледамо у његовом појавном облику израженом као *мњење*, увиђа се противречност да развој технологије, ширење интернета и друштвених мрежа, као и медијска покривеност друштвеног простора не доприносе разумевању деце као бића и уникатних људских јединки. Површне представе и стереотипи преовлађују, а недостатак основних знања о деци је и те како уочљив. Предочавајући нам да се највећа опасност крије у нашем незнању, познати педагог нам открива болно зјапећу шупљину у нашем знању и поимању, пошто „знамо како да пронађемо бисер у љуштури шкољке, злато у стени и угаљ у утроби земље, али не препознајемо клицу духовности, ону стваралачку небулу скривену у детету које је дошло међу нас да би обновило људски род“ (Montesori, 2003: 302). Зато медијска сфера има посебно изражену одговорност. Информисаност мора у себи да поприми просветну, образовну и васпитну функцију, зарад добробити родитеља, детета и целог друштва. Друштвене промене су историјски нужне, али приоритет мора да буде и остане знање о детету и знање детета. Дете има исту потребу за образовањем као и за дисањем. Потреба за образовањем је безгранична, независна од друштвених прилика, просторног и временског окружења, при чему постоји и повратна спрега са потребама самог друштва.

Самим тим што је реч о стручњаку и професионалцу (неопходна претпоставка), највећа одговорност за развој и постигнућа детета лежи на васпитачу/учитељу. Савремена теорија се посебно бави успостављањем и грађењем партнерских односа васпитача и родитеља, што је својеврсни „изазов који подразумева време, мотивацију, разумевање, подршку и активну улогу обе стране“ (Stamatović i Nikolić, 2023: 155). Прави васпитач може бити само онај који дозвољава и властито (пре)васпитавање од родитеља детета, као и самог детета. Супротност овоме је ауторитарни набеђени „познавалац материје“, спреман да властиту одговорност схвата и практикује као обавезу дисциплиновања других. Због великог броја таквих „васпитача“, догађа се и да се само васпитање „све више потврђује као средство дисциплиновања деце, уместо

да представља систем развоја аутономних личности” (Граогас, 2013: 213). У таквој погрешној пројекцији проблема одговорности, васпитач под-разумева да постоји само његова одговорност пред системом/ друштвом/ државом, која се садржи у доследној примени утврђених програма, образовних циљева и очекиваних исхода, занемарујући дужност сопствене изградње и напредовања и заборављајући да постоје чврсте везе педагогије формирања личности и философије које су довеле до става „да је најважније питање у човековом животу да он буде некакав, а не да нешто ради” (Suhodolski, 1974: 56).

То питање над питањима, бити некакав, бити личност испуњена добротом и врлинама, бити савестан и одговоран, можемо ради илу-страције укратко размотрити на примеру књижевних ликова који се појављују у народној песми „Марко Краљевић и бег Костадин”. Најче-шће опеван као прзница, кавгација, мегданција и снагатор, Марко овде преузима улогу узвишеног етичара и „приговарача савести”. Њега по-братим бег Костадин зове на своју крсну славу Митровдан, предочавају-ћи му како ће бити дочекан и услужен, при чему би се рекло да то чини више из љубави и поштовања према Марку, него ради истицања свог богатства. Но, Марко га одмах „сасеца” и каже: „Не хвали се, беже, до-чекањем!”. Следи приговор за приговором због три бегова нечовештва током неке од претходних слава, из чије садржине можемо јасно видети како бегово лице постаје све црвеније, док му се у очима појављују сузе, иако песник то нигде не помиње. Прво нечовештво, терање са врата „две сиротице” (двоје сирочади), не зато што су незвани гости него због њихове неугледности, а потом срдечно примање и угошћавање (пошто их је Марко претходно обукао у „чисти скерлет и зелену свилу”), уз речи: „Једте, пијте, господски синови!”, сведочи о томе да бег Костадин скоро сву пажњу поклања спољашности и видљивим обележјима посе-довања материјалног богатства, не прихватајући истинитост пословице да одело не чини човека. Друго нечовештво, смештање старе осиромашене господе у доњу, а нове обогатене господе у горњу трпезу, говори о беговом непоштовању традиције, давању предности „скоројевићима” над „коленивићима” и управљању према томе како ветар дува. Треће нечовештво, неуказивање поштовања према оцу и мајци којих нема за столом да пију „прву чашу вина”, доказ је беговог огрешења о једну од Десет Божијих заповести. Оштро Марко приговара, руковођен жељом да свог побратима са пута сагрешења и нечовештва врати на прави пут

човекољубља, доброте и милости. Тешке речи прекора истовремено су доказ љубави, етичности и жеље да особа којој су намењене узрасте у емпатичну, савесну и одговорну особу. Из ове песме деца/ ученици могу „да извуку поуку да се нечовештво и сагрешење не врше само према другима, него и према самоме себи“, те да се „част, господство и дочекање“, без утемељеног става и у одсуству савести и одговорности, „у стварности преокрећу у своју огреховљену супротност – бешчашће, нискост и нечовечно поступање“ (Milovanović, 2022: 316). Хвале је вредан труд ученика трећег разреда једне школе да ову песму истражују на креативан, модеран начин, креирањем Инстаграм профила главних ликова, прављењем стрипа од најзанимљивије сцене, писањем сценарија у дијалогској форми... (в. Савремена основна школа и гимназија: <https://www.savremena-osnovna.edu.rs/>), али томе свакако мора да претходи упознавање са суштинским вредностима и етичком садржином поука које нам ова песма и данас обилато пружа.

Нормативно гледано, прописане дужности претходе питању одговорности. Но, у овом раду се бавимо више етичким и моралним аспектом проблема, полазећи од тога „да *одговарати* или бити *одговоран* изворно никако није имплицирало кривицу па чак ни обвезништво“ (Vile, 2008: 55), и да „свака филозофска анализа проблема одговорности која не узима у обзир његов субјективни аспект мора да остане некомплетна“ (Џис, 2008: 135). Од нормативне педагошке етике и деонтолошког полазишта које у дужности види основу моралности, већи значај посвећујемо етичкој самоизградњи васпитача/учитеља, нужности сталног осећања одговорности као одлике бића односно субјекта и узајамном прожимању одговорности различитих субјеката, не улазећи при том у сложени проблем слободе воље и детерминизма. Но, свакако да је појам слободе нераздвојно повезан са етичком одговорношћу, јер само човек слободан у духу и мишљењу може да допринесе властитој самоизградњи, непрестано тежећи ка савршенству, док само „слободан наставник, уосталом као и слободан грађанин, може у себи развити неопходан ниво ненаметљивости и спонтаности по којем и ученици желе да га препознају“ (Nedović, 1997: 454). Стога је васпитач/учитељ првопозван да етичкој страни своје личности и свог позива укаже апсолутни примат над свим осталим, чак и над компетенцијама. Педагошка компетенција, научна заснованост, стручност, адекватна примена делова плана и програма наставе, посвећеност позиву морају да имају своје извориште у

трајном узвишеном осећању етичке и моралне одговорности, при чему се под етиком подразумева универзални општи принцип, док је морал променљива категорија зависна од конкретног друштва и контекстуално-дискурзивног разматрања, иако се најчешће исказује и тумачи као утврђена и друштвено прихваћена тековина. Нужност утемељења етичког става васпитача/учитеља и стална будност у њеном очувању произилазе из већ поменутог универзалног начела односно циља садржаног у целовитом и свеобухватном развоју детета – ученика. Само васпитач/учитељ спреман на жртву, самопрегоран и испуњен љубављу и добротом, може да послужи као пример за утемељење адекватног осећања одговорности код детета/ученика. Својом личношћу, својим ставом и односом према другима васпитач/учитељ потврђује истинитост тврдње да је одговорност *a priori* „попут достојности и чедности, антецедентна тајна, везана за Биће а не за Чињење: за супстанцију сопства, а никако за узгредне догађаје које покреће предузимљива воља својим актима“ (Jankelevič, 2008: 234). Само такав васпитач/учитељ може да побуди и увећа етичку димензију родитеља, по природи првенствено одговорних за живот, здравље, неговање, образовање и васпитање детета. Без етичког утемељења одговорност се формализује, губи суштину и надомешћује строгим придржавањем прописаних образаца понашања и поступања, док стечене компетенције немају адекватну последичну финализацију и постају саме себи сврха, а појам одговорности се искривљује и поприма обележја дисциплиновања. Лична и педагошка етика васпитача/учитеља зато нужно коегзистира са оживотворењем начела користи (у смислу добробити), добротинства, праведности, узајамног поверења и поштовања, срдачне поверљивости, истинољубивости и доследности. Када такви васпитачи/учитељи као и родитељи/старатељи постану, ако не већина, онда макар респектабилан скуп са становишта учешћа у својој популацији, тада можемо очекивати и последично омасовљење етички одговорних делатника у медијској сфери, представника државних органа, односно чланова друштвене заједнице уопште. Дете које изгради властити етички кодекс у садејству са етички одговорним васпитачима и родитељима постаће одговоран човек испуњен највећим врлинама и највишим знањем, што је највећа гаранција за стварање хуманог, праведног и напредног друштва схваћеног у смислу заједнице. Школа зато треба да омогући неисквареност и спонтаност у испољавању и размени осећања, да развија природну радозналост деце и да без-

условно подржи процес самоваспитавања деце како би открила „одговорност као мерило слободе и моралности“ (Војанин, 2011: 70).

Некадашњи строги и ауторитарни методи у васпитању детета у модерно доба бивају замењени тзв. „манчмелоу“ или плишаним васпитањем, односно родитељством. У опсесивном страху да њиховом чеду нешто не буде ускраћено, родитељи имају попустљив став према детету, испуњавајући му скоро сваку жељу. Осећај за границу и меру дете треба да изгради најкасније до своје четврте године живота. Родитељи при томе стварају пројекцију, у смислу онога што би они желели да виде у развоју свог детета. Када очекивања буду неиспуњена, родитељ доживљава велико разочарење, превиђајући властиту одговорност због фантазмагоричних жеља и надања науштрб познавања и разумевања свог детета, и што је најгоре, изазивајући својим пребацивањем и жалопојкама његову фрустрацију. Дете не треба да буде презаштићено, добро је да осети и изневерено очекивање, тугу због неостварене жеље, јер превазилажење таквих фрустрација и афеката доприноси његовом развоју. Насупрот томе, фрустрација детета због родитељског исказивања самосажаљења и разочарења услед онога што дете није постигло постаје трајна и често је узрок душевне патње, чак и обољења. Очекивања учитеља/васпитача према детету нужно су у тесној вези са универзалним начелом – принципом на пољу образовања и васпитања, с тим што, свакако и истовремено, та очекивања треба да буду и индивидуализована према сваком детету понаособ, зарад његовог адекватног и континуираног развоја, што подразумева стварно познавање дететове личности. Очекивања друштва/државе можемо сагледати у наставним плановима и програмима, а посебно у делу утврђених исхода појединих наставних предмета, с тим што је уочљива нејасност у одређивању исходних степеница развоја ученика, при чему „самовредновање, самоиницијатива, солидарност, другарство и пријатељство остају у магли конструкција које ученика свде на биће од кога се очекује да по завршетку тог-и-тог млађег разреда буде то-и-то, да располаже том-и-том способношћу, уз апстраховање скоро свега што би требало да је у својој пуноћи сливено са исходистем“, док се етичност само узгред помиње (Миловановић, 2022: 310–311). Све те празнине треба да надомести школа, односно учитељ/васпитач, у континуираној сарадњи са родитељима. Познавање детета је и на старту и на циљу стазе живота. Оно претходи питању одговорности и очекивања. Детету треба омогу-

ћити да постигне своје највеће очекивање, које долази из дубине душе, и које дете најчешће није способно да саопшти, али му је сваки дамар и сваки душевни титрај наливен тим очекивањем – да процвета у прекрасни миомирисни лековити рајски цвет чија красота спасава свет.

### Закључна разматрања

Добробит и целовит развој детета/ученика од суштинске су важности за одређено и конкретизовано људско друштво, али и за људско друштво уопште, у смислу човечанства.

Да би се то друштво из своје објективираниости трансформисало у заједницу, нужно је пуно познавање детета, пре свега од стране родитеља и васпитача. Родитељи/стараоци и васпитачи/учитељи морају да буду отворени и способни да црпу изворна сазнања од деце/ученика, да би на то чудотворно моћно стабаоце калемили оно што децу/ученике оспособљава за самосталност, као и живот у заједници.

Есенцијално питање „какав треба да будем/постанем” запретено је у унутрашњем бићу детета, и васпитач/учитељ треба да подстакне на свесно бављење тим питањем и уобличавање критичког односа према њему, како би се и *егзистенцијална* питања постављала и решавала целисходно и без онемогућавања сталног развоја личности.

Без тог познавања и садржаности супстрата етичке одговорности у духу и карактеру немогуће је остварење хуманог друштва, као ни универзалних начела и принципа образовања и васпитања, док би људи били вредновани по критеријумима изгледа, професије и „успеха” оличеног у располагању материјалним стварима и удобном и лагодном животу. Са остварењем наведених предуслова, чија је суштина више у пре-познавању него у упознавању, очекивања према детету ће постати утемељена, адекватна, неоптерећујућа, остварива и саобразна главном циљу.

## Извори

- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik Republike Srbije, broj 88/2017, 27/2018-dr.zakon, 10/2019, 6/2020, 129/2021, 92/2023 и 19/2025. <https://pravno-informacionisistem.rs/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>
- Korać, N. (2025). *Ključna stvar u roditeljstvu je odustati od težnje da budemo savršeni. Jer time zarobljavamo i sebe i svoju decu*. <https://zelenaucionica.com/prof-korac-kljucna-stvar-u-roditeljstvu-je-odustati-od-teznje-da-budemo-savršeni-jer-time-zarobljavamo-i-sebe-i-svoju-decu/>
- Portal za učenike: Savremena osnovna škola i gimnazija. Retrieved June 22, 2025 from <https://www.savremena-osnovna.edu.rs/epska-poezija-u-digitalnom-dobu-ucenici-iii-3-istrazivali-pesmu-marko-kraljevic-i-beg-kostadin-na-kreativan-nacin/>
- 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*. Prosvetni glasnik. Službeni glasnik Republike Srbije, broj 10/2017, 12/2018, 15/2018, 18/2018, 1/2019, 2/2020, 16/2022, 1/2023-ispr., 13/2023, 14/2023, 11/2024.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Prosvetni glasnik. Službeni glasnik Republike Srbije, broj 16/2018, 3/2019, 5/2021, 13/2023.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Prosvetni glasnik. Službeni glasnik Republike Srbije, broj 5/2019, 1/2020, 6/2020, 7/2022, 13/2023.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Prosvetni glasnik. Službeni glasnik Republike Srbije, broj 11/19, 6/20, 7/21, 1/23 и 13/23.

## Литература

- Biblija (2005). *Sveto pismo starog i novog zaveta*. Šabac – Valjevo – Beograd: Glas crkve. Takođe i na sajtu: Slovensko društvo (*Novi zavet*: <https://sloven.org.rs/biblija/index2.html>)
- Bojanin, S. (2011). *Tajna škole*. Beograd: Odbor za versku nastavu Arhiepiskopije beogradske-karlovačke.
- Bojanin, S. (2014). *Četiri eseja o dobroti*. Beograd: Konras.
- Vile, M. (2008). Istorijska skica za reč odgovoran. U I. Vujačić i S. Gavrilović (ur.): *Odgovornost individualna i kolektivna* (str. 53–58). Edicija ILECS #3. Beograd: Službeni glasnik.
- Graovac, I. (2013). *Detinjstvo, duhovnost, nihilizam*. Novi Sad: Zavod za kulturu Vojvodine i Orpheus.
- Jankelevič, V. (2008). Odgovornost u dubini svoje unutrašnjosti. U I. Vujačić, S. Gavrilović (ur.): *Odgovornost individualna i kolektivna* (str. 53–58). Edicija ILECS #3. Beograd: Službeni glasnik.
- Milovanović, B. (2022). Korelativnost sadržaja nastave srpskog jezika i književnosti i verske nastave. U Z. Arsić i B. Dilparić (ur.): *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini LII (2)/2022* (str. 307–324). Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini.
- Milovanović, B. i Milenović, H. Ž. (2023). Uticaj video-igara na razvoj govora dece predškolskog uzrasta. U S. Marinković i J. Stamatović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti*, 20. oktobar 2023, Užice (str. 271–282). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Milovanović, B. (2024). Specifičnosti obrade likova u pričama za decu. U J. Stamatović (ur.), *Dete, kultura, obrazovanje*, 25. oktobar 2024, Užice (str. 167–178). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Milošević, N. (1998). *Ima li istorija smisla?* Priština: NIJP „Panorama“ – Izdavačka delatnost „Grigorije Božović“.
- Montesori, M. (2003). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
- Nedović, V. (1997). *Narav nastavnika*. Kraljevo: NIP „Glas Srbije“.
- Spektorski, E. V. (2003). *Hrišćanska etika*. Vrnjačka Banja: Bratstvo Sv. Simeona Mirotočivog.

- Stamatović, J. i Nikolić, N. (2023). Obrazovanje vaspitača za partnerski odnos sa porodicom. U S. Marinković i J. Stamatović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti*, 20. oktobar 2023, Užice (str. 143–158). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Stamenković, I. (2023). Poimanje deteta, detinjstva, razvoja i učenja iz postmoderne perspektive. U S. Marinković i J. Stamatović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti*, 20. oktobar 2023, Užice (str. 91–100). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Suhodolski, B. (1974). *Tri pedagogije*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće DUGA.
- Šuc, A. (2008). Neke dvosmislenosti u pojmu odgovornosti. U I. Vujačić i S. Gavrilović (ur.): *Odgovornost individualna i kolektivna* (str. 135–137). Edicija ILECS #3. Beograd: Službeni glasnik.

**Boško Milovanović**

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

**THE CHILD/STUDENT BETWEEN PERSONAL AND EXTERNAL  
EXPECTATIONS AND INDIVIDUAL AND COLLECTIVE  
RESPONSIBILITIES**

**Summary:** In this paper, we deal with the relationship between the quality of knowledge of a child-student in the younger grades and informativeness. We emphasize the importance of intuitive knowledge, as well as spontaneity and naturalness in cognition and education. We point out that the concept of society and humanity as a whole is more of an abstract than a historical category, and that the well-being of a child, a person as a subject, and a community can only be discussed within the framework of a concrete society made up of identifiable factors. Therefore, the expectations that society, family, and educators have towards the child must be considered in the aforementioned discourse, respecting the existence of human nature and the universal principle in child development, with a clear Christian foundation. The importance of the ethical-educational issue of “being something” is underlined by the example of the folk song “Kraljević Marko and Beg Kostadin”. The concept of responsibility in relation to various aspects and subjects is particularly discussed, emphasizing the importance of ethical responsibility, especially considering the role of the educator/teacher, which is accompanied by the concept of expectations.

**Keywords:** *universality, intuitiveness, ethics, responsibility, personality.*

## Физичко васпитање у савременом концепту предшколског васпитања и образовања „Године узлета“

Горан Шекељић\*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Јован Марковић\*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Радивоје Радаковић\*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

**Апстракт:** У раду се анализира улога Физичког васпитања у савременом концепту предшколског васпитања и образовања „Године узлета“. У највећем делу овај рад је заснован на методу дескриптивне анализе садржаја Основа програма „Године узлета“, и других писаних материјала који га подржавају или га критикују. У Закону о основама система образовања, Физичко васпитање се не посматра као посебна, формална дисциплина, већ се физичка активност уклапа у пројектне теме, а активности прате дневни ритам, кроз игру, истраживачке делатности и боравак на отвореном. Нема „класичних“ облика физичког васпитања, који су били примењивани у претходном програму. Анализе указују на то да овакав приступ предшколском васпитању и образовању јесте отворен и флексибилан, и да може бити инклузивнији и подстицајнији, али да у области Физичког васпитања постоје одређени изазови и потенцијални недостаци: недостатак јасно дефинисаних планова, циљева и јасних критеријума за евалуацију; недовољне стручне компетенције васпитача

---

\* [sekeljicgoran@gmail.com](mailto:sekeljicgoran@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3764-7305>

\* [jovo.markovic.72@gmail.com](mailto:jovo.markovic.72@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8766-8449>

\* [dididisport1@gmail.com](mailto:dididisport1@gmail.com), <https://orcid.org/009-0004-6119-9006>

за реализацију Основа програма „Године узлета” и недостатак простора, справа и реквизита за физичке активности.

**Кључне речи:** „Године узлета”, предшколско образовање и васпитање, физичко васпитање.

## Увод

„Само је један период живота са толико отворених могућности, у коме човек са толико енергије, истрајности и ентузијазма може да овлада и развије сложене капацитете од којих ће зависити његове будуће могућности, његова личност и успешност функционисања у даљем животу. То је предшколски узраст. Зато године на предшколском узрасту препознајемо као године узлета, па отуд и назив овог програма” (Brenselović i Krnjaja, 2021: 3).

*Основе програма предшколског васпитања и образовања („Године узлета”)* је документ којим се дефинише концепција васпитања и образовања предшколске деце. Он представља оквир који има за циљ израду и развијање програма васпитно-образовног рада на нивоу предшколске установе, као и израду критеријума за праћење и вредновање квалитета предшколског васпитања и образовања и остваривање континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања. *Циљ програма* је да се предшколско образовање учини инклузивним, подстицајним, да буде прилагођено потребама деце, уз активно учешће породица и заједнице. Намера је да се кроз тематске/пројектне активности и игру, као главном начину учења код деце, подстакну радозналост, истраживачка активност и критичко мишљење, способност саморегулације, симболичко изражавање, социјална и емоционална компетентност, позитиван идентитет. Специфична знања, вештине и навике треба сагледавати као средства којима се подржава и подупире развој базичних компетенција код деце, а не као краткорочно постигнуће коме се тежи. Програм је званично усвојен 2018. године и заснива се на неколико принципа (*Основе програма „Godine uzleta”, 2018*).

*Принцип интегрисаног приступа учењу кроз развијање тема/пројеката са децом.* Деца се подстичу на бављење одређеним темама које су њима смислене и изазовне за истраживање. Одрасли деци не нуде готова решења, већ постају партнери који помажу деци да истраже своје претпоставке, испробавају и развијају своје идеје.

*Принцип усмерености на односе.* Тежи се стварању подржавајућег социјалног и физичког окружења у којем се негују односи уважавања, сарадње, одговорности и заједништва.

*Принцип животности.* Деца учествују у различитим свакодневним ситуацијама као што су рутине, ритуали, аутентични догађаји, које су део животног контекста деце и одраслих у вртићу и ван њега.

*Принцип интегрисаности.* Стварање амбијента за учење кроз ситуације које су му смислене, а не кроз издвојене садржаје и појединачне активности везане за поједине образовне области или аспекте развоја.

*Принцип аутентичности* подразумева укључивање сваког детета у вршњачку заједницу и заједничке активности. „У игри деца уче како да направе избор, преузму одговорност и буду етична, уче како да преговарају и решавају конфликте. Уче о другима, о међусобним разликама и сличностима, о друштвеним правилима. Понекад игра може бити окрутна и неправедна, може представљати простор за показивање односа моћи, при чему деца могу бити отворено или прикривено искључена због родних, етничких, културних или индивидуалних разлика. Када се кроз игру подржавају различитости, оне постају потенцијал игре којим се доприноси да деца буду поносна на свој идентитет и своју припадност одређеној културној заједници. Одрасли су модели за децу и стога они имају моћ да утичу на етичке вредности и понашање деце. Подржавајући интеракцију и истраживање у игри, васпитач помаже деци из осетљивих група или деци са сметњама у развоју да дају смисао стресној ситуацији у којој живе, да изграде самопоуздање и поврате поверење у одрасле и децу. Васпитач користи различите стратегије којима подржава децу да у игри деле моћ са другима уместо да граде моћ над другима, да превазилазе стереотипе и предрасуде, да уче да сарађују” (Brenselović i Krnjaja, 2017: 99).

*Принцип ангажованости.* У развијању програма фокус васпитача је на ситуацијама и активностима којима се подржава учење детета кроз властиту активност у којој ће имати иницијативу и избор.

*Принцип партнерства.* Подразумева уважавање мишљења родитеља, њихових идеја, иницијатива, одлука и укључивања породице на различите начине у рад вртића и повезивања вртића са локалном заједницом.

Специфичност програма јесте у томе што свој концепт заснива на принципима. Следећи принципе, васпитачи кроз пројектне теме за које деца покажу интересовање, врше његову даљу операционализацију и конкретизују их у реалне дневне активности. То значи да не постоје унапред одређени или задати планови које треба реализовати, већ се они свакодневно израђују кроз заједничко учење свих актера васпитно-образовног процеса: деце, васпитача, родитеља, стручних служби у вртићу и ван њега и локалне заједнице. Идеје за теме/пројекте настају из: свакодневних искустава која деле деца и одрасли, из игре деце, из проблематике која заокупља децу и интересује их, из уочених потреба и питања деце и васпитача и из различитих догађаја у дечјем вртићу и локалном окружењу.

Након почетне идеје за пројекат, васпитач почиње да истражује ову тему. Тражи идеје и промишља чиме би све могли да се баве и истражују, поштујући узрасне и развојне карактеристике деце у групи. Почиње да припрема опрему и материјале који ће подржати заједнички стваралачки процес, игру и креацију свих учесника у пројекту. Васпитач планира активности у оквиру пројекта увек само неколико корака унапред и циклично наставља даље развијање и операционализацију теме (*Osnove programa „Godine uzleta“*, 2018).

*Физичко васпитање у Основама програма „Године узлета“*. У Закону о основама система образовања и васпитања дефинише се седам кључних образовних компетенција за целоживотно учење. То су: комуникација на матерњем језику, комуникација на другом језику, математичке, научне и технолошке компетенције, дигитална компетенција, учење учења, друштвене и грађанске компетенције, иницијатива и предузетништво, културолошка свест и изражавање. Физичко васпитање се не помиње као једна од кључних компетенција. Физичко васпитање се једино може наслутити у делу текста када се говори о улози васпитача, где се каже да је једна од његових улога да у вођеној игри васпитач иницира, учествује и усмерава игру, при чему се договара са децом и пази да не наруши игровни образац (добровољност, имагинација, креативност, динамичност). У вођеној игри васпитач може да: подстиче адекватно коришћење опреме и средстава, показује покрете у игри, води игре на полигону, показује игре са правилима, нуди концепт игре и правила и помаже деци да се групишу у игри, и води дијалог са децом о игри.

У Основама програма „Године узлета“ физичко васпитање се не посматра као издвојена, формална дисциплина, већ се физичка активност уклапа у пројектне теме, а активности прате дневни ритам, кроз игру, истраживачке делатности и боравак на отвореном. Аутори програма „Године узлета“ сматрају да ће дете у предшколском периоду имати довољно стимулације кроз игру и спонтано кретање и да ће тако развити све своје моторичке потенцијале. Активности треба да буду прилагођене узрасту и индивидуалним способностима деце. Нема класичних облика физичког васпитања који су били примењивани у претходном програму. Нема строгих правила и униформних вежби, већ деца кроз игру истражују сопствене границе. Све активности треба да буду прилагођене детету и треба да се реализују без принуде или такмичарског притиска, јер фокус новог програма није на резултатима, већ на искуству и учествовању. Дете треба да физичку активност доживи као рекреацију и да кроз игру и забаву схвати значај физичке активности.

Основе програма „Године узлета“ препоручују свакодневно коришћење отвореног простора за различите активности, игре и истраживања. У ту сврху препоручује се дворишни простор, али и сваки други простор у коме се деца могу безбедно играти (паркови, играонице на отвореном, трим стазе, пропланци, тргови, безбедне површине поред река, језера, мора и сл.). На овим површинама могу се изводити више или мање слободне активности или усмерене активности. До прикладних отворених површина може се стићи шетњама, бициклима, организованим превозом... Дворишни или неки други отворен простор треба да испуњава следеће: да буде изазован, заснован на природним материјалима; да деци пружа могућност да га конструишу, мењају и граде; да се у њему деца осећају безбедно, али и да пружа изазове; да је тајанствен и пружа прилике за „скривање“ и издвајање; да је неструктуриран и полуструктуриран; да изазива и омогућава прилагођавање и мењање простора током игре; да пружа могућности различитих кинестетичких и сензорних доживљаја и моторичких активности.

*Спорт и олимпизам у Основама програма „Године узлета“.* У оквиру програма „Године узлета“, спорт се не посматра као класичан „час спорта“, са крутим правилима која се морају поштовати, нити се реализује било која активност која личи на спортски тренинг. Потребно је да свако дете само изабере активности у којима жели да учествује. У оквиру

спортских активности није пожељно примењивати такмичарски метод, а победнички дух се сматра непожељним. Акцент се током игре ставља на сарадњу и тимску игру. Спортове треба интегрисати у пројектне активности, тако да сви учесници буду успешни и сви буду победници. Спортски реквизити треба да буду прилагођени узрасту и способностима деце. Тако, на пример, уместо одбојке деца одбијају балоне рукама, ногама, главом, а касније се може поставити и ниска мрежа (канап) преко које ће пребацивати лопту. Сматра се да ће свакодневним моторним активностима деца савладати различита моторичка умења, развити моторичке способности, и створити навику за свакодневно кретање и вежбање.

У оквиру програма „Године узлета“, деца се кроз игру могу упознати са основним принципима и вредностима идеје олимпизма, као што су: Важно је учествовати, а не победити. Играј по правилима и уважавај друге учеснике у игри. За успех у игри потребни су заједништво и тимски рад. Бављење физичком активношћу је забавно, а не стресно.

*Васпитачи, родитељи и стручњаци из различитих области у Основама програма „Године узлета“.* Аутори програма „Године узлета“ сматрају да је вртић место у коме се подршка учењу и развоју деце остварује кроз заједничке активности деце и одраслих, кроз ситуације, догађаје и активности које су њима смислене, а не кроз слеђење унапред испланираних програма и активности са издвојеним садржајима подучавања (Osnove programa „Godine uzleta“, 2018).

Пракса васпитања и образовања је сложена, променљива и не може се до краја и детаљно предвидети. Она се одвија кроз динамичну спрегу односа, активности и акција у јединственом контексту групе, вртића и локалне заједнице. Ниједна теорија нити концепција програма не може дати унапред готова решења за тако сложен и динамичан процес у специфичном контексту. Васпитач је стално суочен са новим питањима и изазовима које треба да решава у складу са уверењима, знањима и умећима, кроз рефлексивно преиспитивање теорије и праксе у односу на дати контекст. Из тога следи сва сложеност и особеност професије васпитача и пресудна важност њене улоге (Osnove programa „Godine uzleta“, 2018). Улога васпитача је пресудна и састоји се у томе да на основу теоријско-вредносних постулата Основа програма развију реалне програме и конкретизују стратегије које ће касније користити у

планирању, заједничком развијању програма, праћењу, вредновању и документовању реализованих активности. Васпитач треба да осмисли, организује и подстиче децу на моторне активности кроз игру и негује њихов истраживачки дух.

Моторички изазови треба да буду прилагођени сваком детету, како би се омогућило да свако дете учествује у игри и развије своје моторичке способности у складу са својим потенцијалима.

У оквиру програма „Године узлета“, осим васпитача, пожељно је да у дневне активности буду укључени и стручни сарадници (педагози, психолози, физиотерапеути, спортски педагози), у зависности од потреба вртића и деце.

Улога педагога и психолога се састоји у томе да: помаже у осмишљавању активности које подстичу и когнитивни и емоционални развој уз физичку активност; прате индивидуалне разлике међу децом и дају препоруке васпитачима.

Физиотерапеути, дефектолози и спортски педагози треба да: имају саветодавну улогу у томе како прилагодити физичке активности за децу са потешкоћама у моторици; помаже у избору адекватних моторичких изазова за сваку узрасну групу и свако дете.

У претходним програмима родитељи нису били укључени у рад вртића. Њихова улога се сводила на довођење и одвођење детета из вртића. Информације о детету су добијали само кроз родитељске састанке и повремене индивидуалне разговоре. У новом концепту родитељи су активни партнери у васпитно-образовном процесу. Директно су укључени у активности вртића и учествују у радионицама, пројектима и истраживањима. Деца се осећају сигурније и мотивисаније када су родитељи укључени у њихове активности. Родитељи у вртићу добијају подршку и смернице од васпитача и стручних сарадника како да код куће наставе са подстицањем развоја детета. На тај начин се јача веза између вртића и породице, омогућавајући родитељима да активно учествују у образовању своје деце на забаван и креативан начин. Комуникација између васпитача и родитеља се одвија путем састанака, дигиталних алата и неформалних разговора.

Родитељи су укључени кроз различите форме сарадње: учешће у пројектним активностима; родитељи помажу у припреми материјала

за пројекте у вртићу (прикупљање природних материјала, доношење књига, израда реквизита); неки родитељи могу бити гости предавачи, ако њихова професија или интересовање може допринети теми коју деца истражују (ватрогасац, лекар, уметник); укључују се у заједничке активности, као што су: еколошке акције, радионице израде играчака или спортске манифестације.

## Метод

Циљ рада јесте да се анализира улога Физичког васпитања у савременом концепту предшколског васпитања и образовања „Године узлета“. У највећем делу овај рад је заснован на методу дескриптивне анализе садржаја *Основа програма предшколског васпитања и образовања у Србији*, познатог под називом „Године узлета“, и писаних материјала који га подржавају или га критикују. Други важни извори информација добијени су из непосредних контаката са васпитачима, из запажања студената на смеру васпитач, која су стекли током праксе коју обављају у вртићима, и из запажања аутора овог рада, који по природи посла прате активности у вртићима.

## Резултати истраживања

Основе програма „Године узлета“ доносе савремен и флексибилан приступ учењу кро гру и искуство, а физичке активности прате ритам дана у коме нема строгог распореда дневних активности. Деца имају више слободе и самостално бирају активности у којима ће учествовати.

Игра је главни метод учења, а васпитачи само усмеравају децу уместо да им дају готова решења. Међутим, постоји и доста критика на рачун Основа програма.

*Изазови и потенцијални недостаци Основа програма „Године узлета“.* Анализа садржаја десет објављених пројеката, у којима су проучавани образовни садржаји, врсте и комбинације реализованих активности, коришћене васпитно-образовне методе и специфичне образовне компетенције које су подржане у оквиру пројеката, говори о: „коришћењу ограничених образовних садржаја само једне васпитно-образовне области, слабој интеграцији садржаја, без промена у примени методичког

репертоара (у односу на период до 2018. године) и фаворизовање развоја научних компетенција деце”.

Осим тога, сумњиви су и домети пројеката у процесу формирања кључних компетенција деце јер се поставља питање: „Носе ли, кроз пројекте обрађени програмски садржаји, ризик од површности, фрагментарности, одсуства континуитета и целокупности усвајања знања, вештина, навика и ставова у односу на базичан фонд социокултурних система” (Kravarušić, 2022: 24)?

Наводе се недостаци пројектног приступа учењу: „превелик утршак времена, неред, неуспешна контрола протока информација и успостављање равнотеже између самосталности ученика и пружања подршке, неадекватна примена наставних средстава, тешкоће у вредновању појединачног рада, недовољно разумевање истраживачких техника и недовољно развијене социјалне вештине, проблеме у изради заједничког резултата истраживања (јер су многи продукти засновани на индивидуалним радовима)” (Ristanović, 2019: 86–87).

Ивић (Ivić, 2020) констатује недостатак јасно дефинисаних планова, одсуство садржаја, стандарда квалитета, циљева и јасних критеријума за евалуацију. Сматра да Основе програма представљају промовисање личних професионалних ставова аутора, без дубље научне заснованости.

Да би се остварио квалитет, потребна је свакодневна рефлексивна оствареним исходима учења, задацима који се постављају пред децу, начинима на које се остварује мотивација деце, али и рефлексивна о властитим ставовима који на то утичу. Да бисмо пратили исходе, потребан је претходно систематски, континуирани, логички повезан процес планирања и програмирања (Mandarić Vukušić, 2012).

Лаверсис и сар. (Lauwerys et al., 2022) сматрају да промовисање пројектног приступа учењу као једине стратегије није добра идеја, јер је минимално вођена настава неспојива са људском когнитивном архитектуром, и да учење на конвенционалан начин омогућава деци да науче много више.

Деца кроз игру уче бројеве и слова, разне игре и вежбе, али нема систематског припремања за школске обавезе. То може представљати проблем јер се деца навикну на слободу у учењу и могу имати проблема са правилима и строжим захтевима основне школе.

Зато се може поставити питање континуитета у стицању знања између ова два образовна нивоа (Stupar, 2024). Исти аутор сматра да пројектни приступ учењу отвара неколико питања (Stupar, 2024: 4):

„Како решити потребе деце која нису за одабрану тему?

Како решити нелагоду ако је та тема коју реализује група не-стимулативна и немобилишућа?

Шта урадити ако дете нема фокус, концентрацију, ремети, буну се, жели да ради сасвим нешто друго? Да ли оставити такво дете по страни, без жеље да покушамо да га анимирамо, јер је његов став усамљен у односу на групу?

Да ли опет долазимо до тога да приморавамо дете да ради оно што смо ми научили, или постоји нека граница?

У годинама узлета, има ли лета? Или је то само оквирни необавезни папир у којем ће ипак све бити по старом, само упаковано у други документ?”

Петровић (Petrović-Sočo, 2012) сматра да реализација курикулума у пракси не зависи од теоријског модела курикулума или институција, већ највише од знања, спремности, хтења и отворености за промене оних који те програме треба да реализују у пракси.

*Изазови и потенцијални недостаци Основа програма „Године узлета” у оквирима физичког васпитања.* Наше је мишљење да Основе програма у домену физичког васпитања могу изазвати значајне проблеме, као што је необраћање пажње на сензитивне фазе у развоју моторичких способности деце. То значајно отежава праћење њиховог напретка и може довести до тога да деца не остваре пуни развој базичних моторичких способности (снагу, брзину, равнотежу, фину и крупну координацију), а неадекватна примена вежби и игара или њихов недостатак у свакодневним активностима може довести до неравномерног развоја моторичких вештина (природних облика кретања).

*Могућа решења:* Обезбедити постојање оријентационог програма васпитно-образовног рада. Увести неку врсту благог планирања и програмирања активности у складу са узрастом васпитаника. Увести благу структуру моторичких активности током дана, како би се осигурало да

свако дете добије разноврсне моторичке стимулације. Интензивирати стручно усавршавање васпитача у области дидактичко-методичких знања, са акцентом на проширивање спектра метода и васпитно-образовних игара које подстичу истраживање и партиципацију деце у игри. Увођење благих смерница и индикатора развоја, како би се васпитачи информисали о сензибилним фазама у развоју деце. Направити систем неформалног праћења моторичког развоја, нпр. тестове за процену моторичких умења и моторичких способности („Колико далеко можеш скочити?“, „Колико брзо можеш трчати?“). Васпитачи могу подстаћи децу да направе „Албум моторичких вештина“, где ће деца кроз уметност и игру показивати шта су научила и у којим активностима уживају (нпр. цртају како су научили да возе бицикл или прескачу препреке). Увести годишње и лонгитудинално праћење развијености дечијих компетенција. На нивоу државе обављати евалуацију дечијих постигнућа на крају предшколског циклуса.

Незаинтересованост деце за неку пројектну активност.

И поред тога што деца сама треба да изабере активности, она немају увек исте склоности и жеље. Због тога се може догодити да неко од деце избегава активност коју не воли, што код њих може довести до неравномерног развоја моторичких умења и способности.

*Могућа решења:* примена организационог облика вежбања „систем станица“, где би свако дете добило прилику да се укључи у различите врсте активности; организовати „Тематске дане“: сваки дан у недељи посветити различитим спортским активностима; примењивати драматизацију приче и имитацију као водећи метод током моторичких активности, како би се деца мотивисала да покушају неку игру коју иначе не би изабрала; користити мотивационе изазове како би пробали нове активности („Ко може да уради ово лоптом?“ или „Ко може да пређе преко ове клупе?“); одржати баланс између слободне игре и вођених активности, како би се подржале моторичке сензибилне фазе у развоју деце.

*Недовољне стручне компетенције* васпитача за физичко васпитање деце у Основама програма. „Године узлета“ су програм који се у вртићима примењује од 2018. године, па генерације васпитача који су пре тога завршили факултете нису имале прилику да кроз формално обра-

зовање стекну неопходна дидактичко-методичка знања за рад у овом програму.

Уклапање моторичких активности у свакодневне пројектне активности у вртићима захтева другачије компетенције васпитача у односу на све друге начине учења, јер овакви програми захтевају од васпитача више креативности и самосталности. Због тога квалитет рада може варирати од вртића до вртића у зависности од знања, мотивисаности, индивидуалне способности или иницијативе васпитача. За различите пројектне активности не постоје стандардизовани материјално-технички ресурси, па васпитачи морају сами осмишљавати материјале, справе и реквизите, што може бити велики изазов у њиховом раду.

Осим тога, за сваки пројекат васпитач мора да тражи нове вежбе и игре, да их прилагођава, а неретко је потребно и да их сам креира како би се уклопиле у тему. Потреба за индивидуализацијом активности повећава обим посла и представља велики изазов за васпитаче. Због тога доста васпитача са разлогом сматра да нема довољно компетенција за реализацију Основа програма.

*Могућа решења:* организовати едукативне радионице за васпитаче у којима могу допунити своја методичка знања која би им помогла у реализацији Основа програма; сарадња са професорима физичког васпитања и спорта, физиотерапеутима и спортским педагозима, који могу давати савете и смернице; направити дигиталне базе моторних вежби и игара у оквиру постојећих тема/пројеката; овакви примери добре праксе могу бити значајан ослонац васпитачима у реализацији програма у својим вртићима; креирати стручне групе у оквирима друштвених мрежа, где би васпитачи могли да размењују идеје и искуства.

*Недостатак простора, справа и реквизита* за моторичке активности. Многи вртићи немају адекватне просторе и опрему за моторичке активности у оквиру различитих пројеката.

*Могућа решења:* прилагођавање унутрашњег простора тако да омогући више моторних активности (нпр. полигони у ходницима, спортски кутак у собама); коришћење импровизованих справа и реквизита из свакодневног живота (столице и столове користити као тунеле, пртати кредом кругове, клупе, камење, реке по поду); примењивати елементарне игре које не захтевају справе ни реквизите (природни облици

кретања, вежбе без реквизита, хваталице и сл.); организовати излете и шетње до паркова, излетишта, стадиона, тргова, дечијих играоница, других вртића који су боље материјално-технички опремљени и сл.

Недовољно усмеравање деце ка здравим животним навикама кроз физичку активност. Физичка активност се не повезује увек са свешћу о здрављу, исхрани и хигијени, што може довести до тога да се код деце здраве животне навике не развијају трајно.

*Могућа решења:* увођење „Здравих дана“ у вртићу („Хајде да прошетам до реке“, „Хајде да спремимо здрав оброк“, „Шта једу спортисти?“, „Шта ставити у ранац кад кренемо на излет или у шетњу?“, „Какву обућу и одећу користимо када се играмо?“); причање прича и играње улога где ће теме бити познати спортисти, јунаци из цртаћа, басни, бајки, прича, и друге особе које воде рачуна о свом телу.

*Премали нагласак на спорт и такмичарске игре.* Програм подстиче сарадњу, а не такмичење. Мањак такмичарског духа може довести до тога да деца не науче како да се носе са победама и поразима и не стекну прилику да развију спортски дух.

*Могућа решења:* увођење „пријатељских такмичења“, такмичења где су сви победници, игре у којима сви учествују и добијају награде за различите вештине („Најбољи тимски играч“, „Најбржи тркач“, „Ко се највише трудио?“, „Ко није одустао?“, „Ко је помагао другу?“, „Ко је поштовао правила игре?“); организовање спортске Олимпијаде, где би деца учествовала у забавним спортским дисциплинама; увођење благих такмичарских активности које наглашавају тимски дух и забаву.

## **Закључак**

У оквирима Основа програма „Године узлета“ физичко васпитање се не посматра као посебна, формална дисциплина, већ се физичка активност уклапа у пројектне активности.

Досадашња искуства указују да овакав приступ предшколском васпитању и образовању јесте отворен и флексибилан, да може бити инклузиван и подстицајан, али да у области физичког васпитања постоје потенцијални недостаци: опасност да се довољно не подупру биолошки раст и развој деце; опасност да се довољно не подупре моторички

развој деце у периоду сензибилних фаза; недостатак било каквих планова, циљева или јасних критеријума за евалуацију рада; недовољне стручне компетенције васпитача из области физичког васпитања за планирање и реализацију пројектних активности; недостатак простора, справа и реквизита за различите пројектне активности.

*Педагошке импликације* рада указују на потребу да се у оквиру Основа програма обезбеди нека врста оријентационог програмирања и планирања моторних активности које ће испратити сензитивне моторичке фазе деце предшколског узраста; на потребу додатног стручног оспособљавања васпитача у области методичких знања из физичког васпитања која ће им помоћи у раду на пројектним активностима; на потребу да се обезбеди полугодишње лонгитудинално праћење и евалуација дечијих постигнућа у области моторичких способности и моторичких умења.

## Литература

- Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop (Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju – Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2021). *Godine uzleta Osnove programa PVO*.
- Ivić, I. (2020). Haos u sistemu predškolskog vaspitanja. *Danas: Dnevnik – Lični stavovi*. Retrieved May 21, 2025 from <https://www.danas.rs/dijalog/licnistavovi/haos-u-sistemu-predskolskog-vaspitanja/>
- Krvarušić, B. (2022). Dileme oko dometa projekata u razvijanju ključnih obrazovnih kompetencija dece predškolskog uzrasta. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 22, 11–28. <https://doi.org/10.5937/sinteze11-41681>
- Lauwerys, J. A., Anweiler, O., Bowen, J., Browning, R., Chambliss, J. J., Meyer, A. E., Arnove, R. F., Graham, H. F., Lawson, R. F., Scanlon, D. G., Gelpi, E., Chen, T. H., Ipfling, H.-J., Nakosteen, M. K., Swink, R. L., Marrou, H.-I., Moumouni, A., Mukerji, S. N., Thomas, R. M.,... & Vázquez, J. Z. (2022). *Education. Encyclopedia Britannica*. Retrieved May 21, 2025 from <https://www.britannica.com/topic/education>
- Mandarić Vukušić, A. (2012). Usklađenost ili raskorak – Obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i potrebe prakse. In M. Ljubetić & B. Mendeš

- (eds.), *Prema kulturi (samo) vrjednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – Izazovi za promjene*, januar 2012, University of Split (str. 63–71). Split: Nomen Nostrum Mudnić.
- Osnove programa „Godine uzleta“* (2018). Ministarstvo prosvete Republike Srbije. Retrieved May 21, 2025 from <https://www.unicef.org/serbia/media/10271/file/Godine%20uzleta:%20bro%C5%A1ura%20za%20vaspita%C4%85De.pdf>
- Petrović-Sočo, B. (2012). Rekonceptualizacija hrvatskog kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. In I. Pehlić, E. Vejo & A. Hasanagić (ur.): *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: Znanstvena monografija* (pp. 57–74). Univerzitet u Zenici: Islamski pedagoški fakultet.
- Ristanović, D. (2019). *Projektni model nastave prirode i društva*. Jagdina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Stupar, S. (2024). „Godine uzleta” – imamo li krila? *Detinjarije*. Retrieved May 21, 2025 from <https://www.detinjarije.com/snezana-stupar-odbor-za-obrazovanje-godine-uzleta-imamo-li-krila/>
- Velišek-Braško, O. (2020). Postoje li zajedničke tačke koncepcija montesori pedagogije i „Godine uzleta”. *Krugovi detinjstva*, 8(2), 35–51.

**Goran Šekeljić**

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

**Jovan Marković**

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

**Radivoje Radaković**

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

### PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEMPORARY CONCEPT OF PRESCHOOL EDUCATION “YEARS OF ASCENT”

**Summary:** The aim of this paper is to analyze the role of Physical Education within the modern concept of preschool education called “Years of Ascent”. The paper is primarily based on a content analysis of the foundational document of the “Years of Ascent” program, as well as a descriptive analysis of additional materials that either support or criticize it. According to the Law on the Fundamentals of the Education System, Physical Education is not viewed as a separate, formal discipline. Instead, physical activity is integrated into project-based themes, with activities following the daily rhythm through play, exploration, and outdoor time. Traditional forms of Physical Education, as practiced in the previous program, are no longer present. The analyses indicate that this approach to preschool education is open and flexible, with the potential to be more inclusive and stimulating. However, certain challenges and potential shortcomings have been identified in the area of Physical Education: a lack of clearly defined plans, goals, and evaluation criteria; insufficient professional competencies of educators in the field of physical education; and a lack of space and equipment for physical activities.

**Keywords:** *“Years of Ascent”, preschool education and care, physical education.*

## Важност физичке активности и физичког васпитања за побољшање здравља ученика у дигиталном добу

Божидар Марковић\*

Гимназија „Јосиф Панчић“, Бајина Башта

Лазар Марковић\*

Универзитет у Београду, Факултет организационих наука

**Апстракт:** Дигитално доба доноси бројне изазове по здравље младих, укључујући прекомерно седење, повећано време пред екранима и смањену физичку активност. Циљ рада је да се прикаже значај редовне физичке активности и наставе физичког васпитања за здравље ученика у условима свеопште дигитализације. Поред прегледа релевантних студија објављених након 2020. године, рад укључује и резултате истраживања спроведеног међу ученицима узраста 11–17 година у Србији. Подаци указују на то да физички активнији ученици имају боље школске успехе и више психофизичко благостање, док седентарне навике и прекомерна употреба екрана корелирају са слабијим здравственим и образовним исходима. Посебна пажња посвећена је улози школе у стварању услова за редовно кретање и промоцију здравог стила живота. Рад указује на потребу за мултисекторалним приступом у решавању овог проблема, са школом као кључним носиоцем превентивних мера.

**Кључне речи:** физичка активност, физичко васпитање, ученици, дигитално доба, здравље.

---

\* [markovicbozidar1@gmail.com](mailto:markovicbozidar1@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0000-9311-395X>

\* [lmarkovicbb@gmail.com](mailto:lmarkovicbb@gmail.com)

## Увод

Дигитално доба обележава интензивна употреба екрана у свакодневном животу ученика, који одрастају као „дигитални урођеници“. Иако дигиталне технологије нуде бројне погодности, њихова прекомерна употреба доводи до „дигиталних ризика“ по здравље. Недостатак кретања и седентарно понашање доводе до гојазности, слабљења мишића и костију, лошег држања, поремећаја сна и понашања, као и кардиометаболичких поремећаја (Nagata, Magid, Gabriel, 2022; World Health Organization, 2020; Wunsch, Kienberger, Niessner, 2022; Condello, Capranica, Forte, Gómez-López, 2024). Дуготрајна изложеност екранима у блиској је повезаности са анксиозношћу, депресијом и недостатком концентрације (Twenge & Campbell, 2018; Santos, Mendes, Bressani, Ventura, Nogueira, De Miranda, Romano-Silva, 2023). С друге стране, редовна физичка активност доноси бројне користи: подстиче развој, смањује ризик од гојазности, побољшава расположење и когнитивне способности (Janssen & LeBlanc, 2010; WHO, 2020), а активнија деца имају боље физичко и ментално здравље (Wunsch et al., 2022). Истраживања показују да чак и кратка умерена активност у току дана може побољшати успех у школи (Muntaner-Mas, Morales, Martínez-de-Quel, Lubans, García-Hermoso, 2024). Због тога је неопходно унапређивати физичко васпитање у школама као главни механизам за очување здравља ученика (Greenberg, Van der Mars, McKenzie, Battista, Chriqui, Cornett, Wilson, 2024; Moon, Webster, Stodden, Brian, Mulvey, Beets, Russ, 2024; WHO, 2020).

## Преглед литературе и теоријски оквир

Последњих година, бројна истраживања указују на забрињавајући тренд смањења физичке активности код адолесцената и деце, што се доводи у везу са растућом дигитализацијом. Према глобалним извештајима, само 20–30% деце постиже препоручених 60 минута активности дневно, док преко 80% адолесцената не испуњава тај стандард (Aubert, Barnes, Abdeta, Abi Nader, Adeniyi, Aguilar-Farias, Tremblay, 2022; Guthold, Stevens, Riley, Bull, 2020; World Health Organization, 2020). У Србији тек око трећине ученика достиже препоручени ниво кретања, при чему су дечаци нешто активнији од девојчица (Institut za javno zdravlje Srbije, 2023).

Студије показују да деца која проводе више од 4 сата дневно уз екране имају смањену дневну активност и повећан индекс телесне масе (Nagata, Magid, Gabriel, 2022; Santos et al., 2023). Ситуација се додатно погоршала током пандемије вируса корона, када је физичка активност опала и до 40%, а провођење времена у седећем положају порасло и преко 50% (Planinšec, Matejek, Pišot, Pišot, Šimunič, 2022; Stockwell, Trott, Tully, Shin, Barnett, Butler, Smith, 2021). Повећана изложеност дигиталним медијима доводи до поремећаја сна, метаболизма и смањења кардиореспираторне издржљивости (Ilić, Jovanović, Milovanović, Đurić, 2024; Pietrobelli, Pecoraro, Ferruzzi, Neo, Faith, Zoller, Heymssfield, 2020). Истовремено, бројне мета-анализе потврђују користи физичке активности по физичко и ментално здравље деце. Физичка активност јача кости, срце, метаболизам, као и пажњу и самопоуздање (Janssen & LeBlanc, 2010; Poitras, Gray, Borghese, Carson, Chaput, Janssen, Tremblay, 2016; Santos et al., 2023). Позитивно делује и на школски успех где активнија деца имају боље оцене, мање изостанака и бољу концентрацију (Álvarez-Bueno, Pesce, Cavero-Redondo, Sánchez-López, Garrido-Miguel, Martínez-Vizcaíno, 2017; Ilić et al., 2024; Muntaner-Mas et al., 2024).

Савремени приступи, као што је CSPAP модел, наглашавају потребу за интегрисаним програмима који укључују наставу физичког васпитања, активне паузе, ваннаставне програме и сарадњу са родитељима (Greenberg et al., 2024; Moon et al., 2024; Tapia-Serrano, García-Hermoso, Lubans, Sánchez-Miguel, 2022). Истраживања потврђују да мултикомпонентне интервенције доносе највећи ефекат, нарочито ако наставници користе активну педагогију, кратке физичке паузе и савремену технологију у мотивисању ученика (Mavilidi, Riley, Ruitter, Lubans, 2021; Nally, Hogan, O'Hare, 2023; Webster, Russ, Vazou, Goh, Erwin, 2015). Баланс између дигиталног живота и кретања постаје кључан за очување здравља ученика. Овај рад истражује управо ту равнотежу, како физичка активност, посебно у школском контексту, може бити снажан заштитни фактор у дигиталној ери.

## Методологија

Овај рад садржи преглед релевантне научне литературе и извештаја који се баве утицајем дигитализације на физичку активност и здравље деце и адолесцената. Преглед литературе спроведен је претра-

живањем електронских база података (PubMed, Scopus, Web of Science и Google Scholar) у периоду од јануара 2020. до маја 2025. године.

Уз преглед литературе, реализовано је и истраживање на узорку од 245 ученика узраста 11–17 година. Прикупљени су подаци о нивоу дневне физичке активности, времену проведеном пред екранима, школском успеху и самопроцењеном психофизичком стању. Анализа је извршена применом дескриптивне статистике, као и  $t$ -теста и  $\chi^2$ -теста ради испитивања статистички значајних разлика међу групама. Методолошки приступ ослања се на примере из студија Гутхолд и сар. (Guthold et al., 2020), Мунтанер-Мас и сар. (Muntaner-Mas et al., 2024) и Сантос и сар. (Santos et al., 2023), што омогућава поређење добијених резултата са глобалним резултатима.

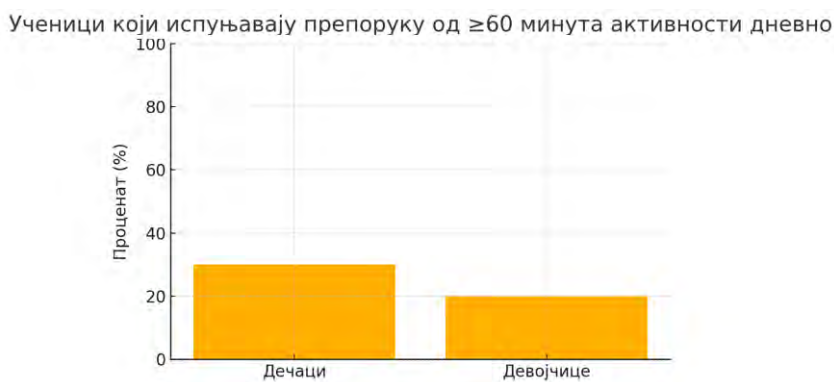
## Резултати истраживања

### *Методолошки оквир истраживања*

Истраживање је спроведено анкетирањем 245 ученика (узраста 11–17 година) из основних и средњих школа у Србији. Узорак је чинило 112 дечака и 133 девојчице. Анкетни упитник је обухватао питања о учесталости и трајању физичке активности умереног до високог интензитета (нпр. број дана у недељи са  $\geq 60$  минута активности), затим о времену проведеном пред екраном у слободно време (телевизија, рачунар, конзоле, смартфон), као и о школском успеху и субјективном благостању ученика. Школски успех је измерен просечном оценом ученика на крају претходног полугодишта (скала 1–5), а благостање проценом општег стања (нпр. физичког и менталног здравља и расположења) на скали од 1 до 5. Категорија „висок осећај благостања” дефинисана је за одговоре у горњој категорији скале (4 и 5). Анкетирање је било анонимно, а ученици су попуњавали упитник самостално уз присуство истраживача. Прикупљени подаци обрађени су дескриптивном статистиком и корелационом анализом. Разлике између група испитане су  $t$ -тестом (за разлике у просечним оценама) и  $\chi^2$ -тестом (за разлике у пропорцијама), при чему је ниво статистичке значајности постављен на  $p < 0,05$ .

## Резултати

Анализом добијених резултата уочено је да просечно пријављено трајање свакодневне физичке активности ученика износи око 55 минута дневно. Ипак, значајне индивидуалне разлике су уочене само код једне четвртине ученика (25%), који су достигали најмање 60 минута препоручене умерене до интензивне активности дневно. Посматрано по полу, тај проценат је био већи код дечака (око 30%), него код девојчица (око 20%).



Графикон 1. Удео ученика (у %) који испуњавају препоруку о најмање 60 минута физичке активности дневно, приказан по полу

Ова разлика је у складу са глобалним трендовима који показују да су адолесценткиње мање физички активне од адолесцената. Упркос томе што су дечаци нешто активнији, у обе групе доминира недовољна физичка активност. Добијени резултати су забрињавајући, с обзиром на то да на светском нивоу око 81% адолесцената узраста 11–17 година не постиже препоручени ниво кретања (85% девојчица и 78% дечака не испуњава препоруке Светске здравствене организације). Наше истраживање потврђује да се сличан образац јавља и у локалном окружењу.

Истраживање је такође показало да ученици велики део слободног времена проводе испред екрана. Просечно „време пред екраном”

(ван наставе) у узорку износи ~3,5 сати дневно. Више од две трећине испитаних ученика ( $\approx 70\%$ ) проводи преко два часа дневно у гледању телевизије, игрању видео-игара, коришћењу рачунара/телефона и сл. Као референтну тачку, истраживања у другим земљама показују сличан обим активности испред екрана. У Канади око 63% деце проводи преко два сата дневно уз рекреативне дигиталне медије (Tremblay, Carson, Chaput, Connor Gorber, Dinh, Duggan, Zehr, 2020). У нашем истраживању, готово сваки трећи ученик (30%) проводи преко четири сата дневно слободног времена пред екраном, што указује на постојање групе интензивних корисника дигиталних садржаја. Нису уочене статистички значајне разлике између полова у укупном времену пред екраном, иако се из неформалних одговора могло приметити да дечаци нешто више времена проводе играјући видео-игре, док девојчице нешто више на друштвеним мрежама. Збирно гледано, добијени подаци сугеришу обрнуто пропорционалан однос између времена испред екрана и физички активних навика: ученици који проводе више времена пред екраном имају мање времена или мотивације за физичку активност. Ова појава је у складу са хипотезом о „премештању времена“ (енг. *time displacement*), по којој прекомерно седење уз електронске уређаје потискује здраве навике, попут вежбања, игре или довољно квалитетног сна.

Следећа табела сумира кључне квантитативне показатеље о физичкој активности и седентарном понашању ученика у нашој студији:

Табела 1. Ниво физичке активности и време пред екраном међу испитаним ученицима (узраст 11–17 година)

Показатељ (јединица)	Вредност (просек или удео)
Дневна физичка активност (умереног до јаког интензитета)	55 минута дневно (просечно)
Ученици који испуњавају препоруку $\geq 60$ мин/дан	25% (укупно); 30% дечаци, 20% девојчице
Време проведено пред екраном дневно	3,5 сати дневно (просечно)
Ученици са $> 4$ сата пред екраном дневно	30% (интензивни корисници)

Из Табеле 1 се види да просечан ученик не достиже препоручени једночасовни ниво дневне активности, док истовремено превазилази двочасовни праг седења уз електронске медије. Ови резултати су значајни за разумевање животних навика ученика у дигиталном окружењу.

### **Анализа повезаности са успехом и високим осећајем благостања**

Даље, испитана је повезаност између нивоа физичке активности ученика и њиховог школског успеха и благостања. Ученици су подељени у две групе: „активни“ (они који су испуњавали препоруку од  $\geq 60$  минута активности дневно) и „недовољно активни“ (они испод тог прага).

Разлике између ове две групе биле су упадљиве. Табела 2 приказује поређење просечне школске оцене и удела ученика са високим осећајем благостања између активних и недовољно активних.

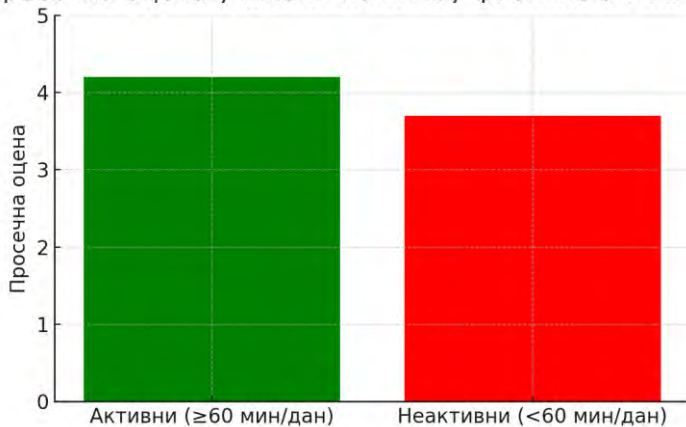
*Табела 2. Школски успех и осећај благостања ученика у односу на ниво њихове физичке активности*

Група ученика	Просечан успех (оцена)	Удео са високим осећајем благостања
Активни ( $\geq 60$ мин/дан)	4,2 $\pm$ 0,5	80%
Недовољно активни (< 60 мин/дан)	3,7 $\pm$ 0,6	60%

Резултати показују да су физички активнији ученици имали бољи просечан школски успех у поређењу са неактивним вршњацима (просечна оцена 4,2 према 3,7;  $p < 0,01$ ).

Такође, разлика је уочена и у самопроцењеном благостању ( $\chi^2$ -тест,  $p < 0,05$ ): чак 80% активних ученика навело је висок осећај благостања, у односу на 60% недовољно активних (Álvarez-Bueno et al., 2017; Muntaner-Mas et al., 2024).

Просечна оцена у школи по нивоу физичке активности



Графикон 2. Поређење просечне школске оцене ученика који испуњавају препоруку дневне активности („активни“) и оних који је не испуњавају („недовољно активни“)

Ови резултати указују на то да је виши ниво физичке активности повезан са бољим академским постигнућем и квалитетом живота ученика. Треба нагласити да оваква корелација не имплицира нужно узрочно-последичну везу једноставним посматрањем, али је индикативна и поклапа се са резултатима бројних истраживања. Мета-аналитички преглед студија је утврдио да редовна физичка активност ученика није штетна по академска постигнућа, већ, напротив, да има мали до умерен позитиван утицај на школски успех. Другим речима, физички активни стил живота може само још више да подстиче когнитивне функције, концентрацију и дисциплину, што доприноси бољим оценама. Наши подаци то поткрепљују, показујући статистички боље оцене код оних који су испунили препоруке за дневно вежбање.

Поред тога, уочена је тенденција да прекомерно „време проведено испред екрана“ може штетно утицати на академски успех и благостање. Ученици који проводе екстремно дуго времена пред екранима (нпр. > 6 сати дневно, што је случај за око 10% узорка) у просеку су имали нешто

слабију просечну оцену ( $\approx 3,6$ ) и ређе су оцењивали своје благостање као одлично, у поређењу са ученицима који су умерено користили медије. Иако због преклапања варијабли нису све разлике у оквиру нашег узорка биле статистички значајне, резултати сугеришу негативан утицај претераног седења на исходе ученика. Овај резултат се поклапа са светским истраживањима: екстремно дуго провођење времена испред екрана повезано је са slabим школским постигнућима, где је једна студија показала да су адолесценти који проводе више од 7 сати дневно уз дигиталне медије имали око 40% мању вероватноћу за одличан успех у школи (у поређењу са вршњацима који проводе  $< 2$  сата дневно). С друге стране, умерено коришћење (нпр. 2–4 сата дневно) није показало превелики негативан ефекат по успех. Поред академског аспекта, прекомерна изложеност екрану носи ризике и по психосоцијално здравље младих. Наша испитивања благостања указују на то да су код мање активне и „високо дигитализоване“ деце чешће присутни симптоми ниже животне сатисфакције, што је у складу са резултатима великих популационих студија. На пример, утврђено је да је већ после 1–2 сата дневно сваки додатни сат проведен пред екраном повезан са постепеним падом психолошког нивоа благостања деце и адолесцената (попут смањене радозналости, слабије самоконтроле, веће раздражљивости), а екстремни корисници ( $> 7$  сати дневно) имају вишеструко већи ризик од дијагностиковане депресије или анксиозности. Ови резултати снажно сугеришу да баланс између дигиталних активности и здравих животних навика (попут кретања, спорта, довољно сна) игра важну улогу у целомитом здрављу и развоју ученика.

## Дискусија

Резултати овог истраживања показују да постоји изразит јаз између препорученог и реалног нивоа физичке активности код деце у дигиталном добу. Дигитализација омогућава лакши приступ информацијама, али и истовремено доводи до смањења физичке активности, што се негативно одражава на здравље ученика (Guthold et al., 2020; World Health Organization, 2020).

Наша анализа додатно потврђује да само четвртина ученика у Србији испуњава дневну препоруку од најмање 60 минута умерене до интензивне физичке активности, при чему девојчице у нешто мањем

проценту него дечаџи. Истовремено, преко две трећине ученика проводи више од два сата дневно пред екранима, што се поклапа са подацима глобалних студија (Aubert et al., 2022; Nagata, Magid, Gabriel, 2022).

Ученици који су били активнији имали су бољи школски успех и виши ниво благостања где је чак 80% физички активних ученика имало високо психофизичко задовољство и просечну оцену изнад 4, у поређењу са 60% и просечном оценом од 3,7 код мање активних вршњака.

Преглед литературе је потврдио да редовна физичка активност делује као „чаробни лек“ који доприноси бољој кондицији, смањује психолошке тегобе и побољшава когнитивне способности (Poitras et al., 2016; Santos et al., 2023). Међутим, ефекти су одрживи само уколико школа системски подржава кретање ученика кроз наставу.

Посебно је значајна улога школе, која је све више једини организовани простор у којем ученици имају прилику за структурисано кретање. Кључна је улога наставника физичког васпитања, који треба да буде педагошки обучен и мотивисан да би формирао позитиван став ученика према кретању (Webster et al., 2015). Иновативне методе укључују и креативну употребу технологије, нпр. апликације за бројање корака, видео-анализа покрета, које могу додатно мотивисати ученике (Mavilidi et al., 2021).

Важно је евалуирати ефекте интервенција: да ли се повећао ниво активности, смањено индекс телесне масе, побољшала концентрација? Не треба занемарити ни социјални аспект када школа делује у друштвеном контексту где медији, родитељи и инфраструктура могу утицати позитивно или негативно. Због тога се препоручује мултисекторални приступ: сарадња између школа, локалних власти, здравствених институција и урбанистичког планирања (Greenberg et al., 2024).

Школе такође треба да уче ученике да препознају штетност претераног седења и да развију стратегије за његово прекидање (UNESCO, 2021).

На крају, циљ није да сва деца постану спортисти, већ да свако дете стекне навику редовног кретања у складу са својим способностима и интересовањима. У том смислу, физичко васпитање у школи остаје незаменљив алат у изградњи здравог стила живота.

## Закључак

Живот у дигиталном добу доноси бројне изазове за здравље деце, пре свега кроз повећано седење и прекомерну употребу екрана. Савремена истраживања потврђују да овај начин живота негативно утиче на физичко и ментално здравље ученика, где се повећава ризик од гојазности, смањене кондиције, поремећаја сна и симптома анксиозности (Poitras et al., 2016; Santos et al., 2023).

Истовремено, редовна физичка активност делује као снажан заштитни фактор који може ублажити ове негативне ефекте (Muntaner-Mas et al., 2024; World Health Organization, 2020).

Спроведено истраживање, које је обухватило ученике узраста од 11 до 17 година, потврдило је да постоји снажна повезаност између физичке активности и школског успеха, као и субјективне процене психофизичког благостања. Активнији ученици постижу боље академске резултате, мање су изложени анксиозности и чешће наводе висок ниво задовољства.

Ови резултати пружају додатни аргумент за потребу системске подршке школама у примени програма који подстичу кретање.

Најефикаснији приступ је мултисекторалан, где школа, породица и локална заједница треба да делују синхронизовано (Greenberg et al., 2024).

Препоруке за образовну праксу обухватају: обезбеђивање довољног фонда квалитетних часова физичког васпитања, укључивање физичке активности током целог школског дана, сарадњу са родитељима, као и континуирано праћење здравствених показатеља ученика.

У ери екрана, школски систем има прилику да постане баланс дигиталном утицају, али не тако што искључује технологију, већ тако што је користи мудро и подржава кретање као темељ здравог одрастања.

## Литература

- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Garrido-Miguel, M. & Martínez-Vizcaíno, V. (2017). Academic achievement and physical activity: A meta-analysis. *Pediatrics*, 140(6), e20171498. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1498>
- Aubert, S., Barnes, J. D., Abdeta, C., Abi Nader, P., Adeniyi, A. F., Aguilar-Farias, N. & Tremblay, M. S. (2022). Global Matrix 4.0 Physical Activity Report Card Grades for Children and Adolescents: Results and analysis from 57 countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 19(11), 700–728. <https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0321>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2022). *Youth Risk Behavior Survey Data Summary & Trends Report: 2011–2021*. Atlanta: U. S. Department of Health and Human Services. Retrieved May 15, 2025 from <https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/index.htm>
- Condello, G., Capranica, L., Forte, R. & Gómez-López, M. (2024). Sedentary behaviors and physical inactivity in children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(1), 114. <https://doi.org/10.3390/ijerph21010114>
- Greenberg, J. D., van der Mars, H., McKenzie, T. L., Battista, R. A., Chriqui, J. F., Cornett, K. & Wilson, W. J. (2024). The role of physical education within the National Physical Activity Plan. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 95(2), 7–16. <https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2291641>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M. & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Ilić, S., Jovanović, D., Milovanović, V. & Đurić, S. (2024). Fizička aktivnost, motoričke sposobnosti i školski uspeh učenika srednjih škola. *Zbornik radova Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja*, 29, 113–126. <https://doi.org/10.5937/zrfsfv20241131>
- Institut za javno zdravlje Srbije „Dr Milan Jovanović Batut“ (2023). *Rezultati istraživanja ponašanja u vezi sa zdravljem dece školskog uzrasta u Republici Srbiji 2022. godine (HBSC)*. Beograd: Institut za javno zdravlje Srbije.

- Janssen, I. & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Mavilidi, M. F., Riley, N., Ruiter, M. & Lubans, D. R. (2021). Effectiveness of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes among children: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1295–1323. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09588-3>
- Moon, J., Webster, C. A., Stodden, D. F., Brian, A., Mulvey, K. L., Beets, M. W. & Russ, L. (2024). Systematic review and meta-analysis of physical activity interventions to increase elementary children's motor competence: A CSPAP perspective. *BMC Public Health*, 24, 826. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18145-1>
- Muntaner-Mas, A., Morales, J. S., Martínez-de-Quel, Ó., Lubans, D. R. & García-Hermoso, A. (2024). Acute effect of physical activity on academic outcomes in school-aged youth: A systematic review and meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 34(1), e14479. <https://doi.org/10.1111/sms.14479>
- Nagata, J. M., Magid, H. S. A. & Gabriel, K. P. (2022). Screen time use among US adolescents during the COVID-19 pandemic: Findings from a national study. *JAMA Pediatrics*, 176(1), 94–96. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.4334>
- Nally, C. J., Hogan, M. J. & O'Hare, D. (2023). Effectiveness of school-based interventions targeting physical activity outcomes in children: An umbrella review. *Preventive Medicine*, 174, 107651. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2023.107651>
- Pietrobelli, A., Pecoraro, L., Ferruzzi, A., Heo, M., Faith, M., Zoller, T. & Heymsfield, S. B. (2020). Effects of COVID-19 lockdown on lifestyle behaviors in children with obesity living in Verona, Italy: A longitudinal study. *Obesity*, 28(8), 1382–1385. <https://doi.org/10.1002/oby.22861>
- Planinšec, J., Matejek, Č., Pišot, S., Pišot, R. & Šimunič, B. (2022). Consequences of COVID-19 lockdown restrictions on children physical activity – A Slovenian study. *Frontiers in Public Health*, 10, 843448. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.843448>

- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I. & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S197–S239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Santos, R. M. S., Mendes, C. G., Bressani, G. Y. S., Ventura, S. A., Nogueira, Y. J. A., de Miranda, D. M. & Romano-Silva, M. A. (2023). The associations between screen time and mental health in adolescents: A systematic review. *BMC Psychology*, 11(1), 127. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01166-7>
- Stockwell, S., Trott, M., Tully, M., Shin, J., Barnett, Y., Butler, L. & Smith, L. (2021). Changes in physical activity and sedentary behaviours from before to during the COVID-19 pandemic lockdown: A systematic review. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 7(1), e000960. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2020-000960>
- Tapia-Serrano, M. A., García-Hermoso, A., Lubans, D. R. & Sánchez-Miguel, P. A. (2022). School-based physical activity interventions among youth: A systematic review and multilevel meta-analysis. *Sports Medicine – Open*, 8(1), 110. <https://doi.org/10.1186/s40798-022-00525-1>
- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M. & Zehr, L. (2020). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S311–S327. <https://doi.org/10.1139/apnm-2020-0460>
- Twenge, J. M. & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- U.S. Department of Health and Human Services (2022). *Physical Activity Guidelines for Americans* (2. izd.). Washington, DC: U.S. Government Publishing Office. [https://health.gov/sites/default/files/201909/Physical\\_Activity\\_Guidelines\\_2nd\\_edition.pdf](https://health.gov/sites/default/files/201909/Physical_Activity_Guidelines_2nd_edition.pdf)
- UNESCO (2021). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy-Makers*. Paris: UNESCO. Retrieved May 14, 2025 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371032>
- Webster, C. A., Russ, L., Vazou, S., Goh, T. L. & Erwin, H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: Understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews*, 16(8), 691–701. <https://doi.org/10.1111/obr.12285>

World Health Organization (2020). *WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour*. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

Wunsch, K., Kienberger, K. & Niessner, C. (2022). Changes in physical activity patterns due to the Covid-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2250. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042250>

**Božidar Marković**

High School “Josif Pančić”, Vajina Bašta

**Lazar Marković**

University of Belgrade, Faculty of Organizational Sciences

**THE IMPORTANCE OF PHYSICAL ACTIVITY AND PHYSICAL  
EDUCATION FOR IMPROVING STUDENT HEALTH  
IN THE DIGITAL AGE**

**Summary:** The digital age presents growing health challenges for youth, including excessive screen time, sedentary behavior, and reduced physical activity. This paper emphasizes the role of regular physical activity and school-based physical education in promoting students' well-being. In addition to a review of recent international literature (post-2020), the study incorporates findings from a survey conducted among Serbian students aged 11–17. Results reveal that more physically active students report higher academic performance and psychological well-being, whereas sedentary habits correlate with poorer health and school outcomes. Schools are highlighted as vital environments for developing structured movement habits and combating inactivity. The paper calls for a multisectoral strategy, positioning schools at the forefront of public health promotion among children in the digital era.

**Keywords:** *physical activity, physical education, students, digital age, health.*

## Апликативност музичких игара за развој локомоторних вештина деце предшколског узраста са примерима из праксе

Душан Перић\*

Академија струковних студија, Шабац

Катарина Пантелић\*

Академија струковних студија, Шабац

Милена Ђурковић Пантелић\*

Академија струковних студија, Шабац

**Апстракт:** Биолошко сазревање има кључну улогу за развој опште моторике детета, али се локомоторне вештине могу побољшати вежбањем. За музику је доказано да позитивно утиче на моторно учење. Резултати претходних студија показују да је синхрона музика најефикаснија у раду са децом предшколског узраста, због чега су овде примењене музичке игре чији су темпо, ритам и трајање усклађени са структуром базичних локомоторних вештина (трчањем, галопом и поскоком). У раду су представљене две музичке игре адаптиране за учење и усавршавање базичних локомоторних вештина чији нотни записи су приложени у рукопису. Композиције су усклађене са гласовним и ритмичким могућностима деце и употребљене су током различитих игара које су спроведене индивидуално, у паровима или тројкама. Композиције су у двочетвртинском такту, умереног или веселог темпа. Учи-нак игара праћен је током једномесечног рада са девојчицама и дечацима узраста 4–5 година (три средње вртићке групе). Програмом је обухваћено 81

\* [dperic797@gmail.com](mailto:dperic797@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4877-5580>

\* [katarina.pantelic59@gmail.com](mailto:katarina.pantelic59@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0001-3930-6459>

\* [milena.dj.p@gmail.com](mailto:milena.dj.p@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6735-0791>

дете. Циљ рада био је да се процени да ли и у којој мери музичке игре доприносе ефикасности моторичког учења. Остварени ефекти валоризовани су на основу интервјуа спроведеног са васпитачима који су реализовали програм. На основу њихових запажања закључено је да деца брже и лакше усвајају базичне локомоторне вештине када их уче уз синхрону музику. Већина деце исказује задовољство учешћем у музичким играма и има већу мотивацију за учење.

**Кључне речи:** *физичко васпитање, музичко васпитање, трчање у ритму, галоп напред, децији поскок.*

## Увод

Некада се веровало да деца развијају моторику „аутоматски“, под доминантним утицајем биолошког одрастања. Бројне студије (Ji & Li, 2025; Zachoroulou, Bakle, Deli, 2006) доказале су да планско вежбање, охрабривање деце и квалитетна упутства такође имају значајну улогу у формирању стабилних кретних образаца. Квалитет моторике детета у раном узрасту најчешће се процењује посредно, праћењем базичних моторичких вештина (БЛВ). Оне се дефинишу као кретни обрасци који укључују велике мишићне групе трупа, ногу и руку, уз продукцију велике силе (Clark, 2005). БЛВ су део доживотног моторичког развоја и представљају базу за касније формирање напреднијих способности од којих зависи квалитет како дневних (ефемерних) тако и специфичних спортских покрета (Marinšek & Denac, 2020). Користе се током извођења елементарних кретњи као што су трчање, бацање и различити скокови. Најзаступљенији су приликом премештања целог тела кроз простор. Формирање и усавршавање БЛВ не одвија се само природно под искључивим утицајем физиолошког сазревања, већ захтева оптимално окружење и примену одговарајућих кинезиолошких оператора којима се олакшава њихово усвајање (Goodway & Branta, 2009; Goodway, Ozmun, Gallahue, 2020). Међу најефикаснијим дидактичким средствима која доприносе учењу и усавршавању БЛВ деце предшколског узраста је управо музика (Chatzipanteli, Pollatou, Diggelidis, Kourtesis, 2007; Ji & Li, 2025).

Литература упућује на велики значај раног музичког васпитања код деце и указује на чињеницу да музички развој почиње одмах по рођењу, чак и раније, у пренаталном периоду (Ehrlin & Gustavsson, 2015). Прва музичка искуства која деца стичу у кругу породице и у предшкол-

ским установама од непроцењивог су значаја за њихов свестрани развој. Музички развој испољава се на пољу емоција, опажања и слуха, а креће се од разликовања појединачних звукова до целина, односно, ка диференцирању висине и боје тона, ритма, темпа и динамике (Pavlović & Cicović Sarajlić, 2015). Музичко васпитање у предшколским установама не утиче само на музички развој детета, већ доприноси и развоју интелектуалних, физичких, естетских, психичких и социјалних аспеката личности, због чега и републички Правилник (2018) о основама предшколског васпитања и образовања предвиђа интегрисање музике у готово све дневне активности у вртићу. Она служи остваривању педагошких циљева, али је истовремено извор задовољства и уживања за дете (Ђурђев & Лукач, 2009; Mirković-Radoš, 1998).

Правилан раст и развој детета може да буде подржан интегрисаном применом музике и физичких вежби усмерених на БЛВ (Zhang, Wei, Liu, 2019). Узраст 2–7 година је посебно значајан развојни период с обзиром на то да се тада формира већина неуронских синапси у мозгу (синапсогенеза) и да представља изазов за даље унапређење психомоторних функција (Goodway et al., 2020). У каснијим годинама живота, ови пластични процеси значајно се успоравају, чак и престају, што омета оптимални развој БЛВ (Bardin, 2012). Због тога је важно да се не пропусти предшколско доба као кључна сензитивна фаза за формирање моторичких и музичких способности. Упркос сазнањима о вредности вежбања, посебно оног уз музику, деца су данас у свим земљама све мање физички активна. Једна петогодишња студија у Кини (Liu et al., 2019) пратила је физичке способности више од 300.000 предшколске деце и показала да преко 42% њих слабо трчи, скаче и баца предмете, док се неки плаше да ходају по суженим површинама (клучи или греди). Код 45% деце флексибилност је слаба, а 24% их има проблем са координацијом. Сличне податке за готово све остале земље наводи Светска здравствена организација (WHO, 2018).

У овом раду су праћена деца старости између 4 и 5 година (средња вртићка група). На том узрасту деца су већ у стању да успоставе координацију покрета са мелодијом коју слушају (Ђурђев & Лукач, 2009; Ђурковић-Пантелић & Пантелић, 2022). Деца теже усклађују покрете уз музику коју први пут слушају, али након слушања исте композиције током одређеног периода, постепено се опуштају, прихватају музику и слободније реагују покретима. Због тога је добро да се пре активности на којима се

повезују музика и покрет деца упознају са песмом која ће бити коришћена као подстицај на кретно изражавање. Овај узраст посебно је подесан за развој ритмичких способности. За разлику од деце јасленог узраста, која радије слушају музику и не показују велику потребу за певањем и реаговањем покретом, деца вртићких група (3–6 година) су психо-моторички довољно зрела за прихватање изазова музичких игара (Andre, 2009). Покрети које деца овог узраста најчешће изводе пратећи ритам су: пупкање, поскакивање (у месту и кретању), покретање руку горе – доле, пљескање дланом о длан и трчање у ритму (Pavlović & Cicović Sarajlić, 2015).

Активности којима се развијају ритмичке способности веома су забавне деци предшколског узраста. У почетку се ради на памћењу кратких ритмичких фраза које се понављају ударцима ногом, пљескањем, пуцкетањем прстима, ударањем штапића или лоптом. Ма колико ове радње изгледале једноставно и природно, неопходно је да их деца усвоје понављањем.

Развој ритмичких способности је најважнији део музичког васпитања предшколског детета. Деца која га на време не развију касније могу имати проблема са неким локомоторним вештинама, од трчања, прескакања конопца и вођења лопте, преко вожње бицикла, тротинета и ролера, па све до писања и читања (Haywood & Getchell, 2014).

Деца радо изводе и покрете који се помињу у тексту песме, уз истовремено певање (Ђурковић-Пантелић & Пантелић, 2022). У раду са децом овог узраста добро је применити композиције које садрже честе промене темпа (лагано – брзо), динамике (тихо – гласно) или карактера мелодије (нежно – снажно) и подстицати их да покрете ускладе са свим тим варијацијама. Васпитачима се препоручује да у музичке игре укључе елементарне покрете и да варирају начин на који се изводе. Деца могу да ходају или да трче у месту, напред или назад, брзо или полако, кратким или дугим корацима, на прстима или на петама, са савијеним или равним коленима, скачући и поскакујући. Деца покрете могу да изводе различитим темпом, а најприменљивије су кретње у којима се користе двочетвртински и трочетвртински такт (Pisa, 2012). Задаци се најефикасније решавају кроз музичку игру, нарочито када је она инспиративна за дете и усклађена са његовим развојним могућностима. У овом раду пратена је апликативност музике током активности усмерених на развој базичних локомоторних вештина. Коришћене су композиције у двоче-

твртинском такту, прилагођене деци старости 4–5 година, и уз њих осмишљене кратке музичке игре са циљем да се у пракси провери њихова примењивост и да се валоризују њихови ефекти на бази искустава васпитача.

## Теоријска основа рада

Повезаност покрета са музичким темпом и ритмом пронађена је првенствено код људи и само код ограниченог броја животиња (Schachner, Bradi, Pepperberg, Hauser, 2009). Ову везу објашњавају бројне студије из неуронауке и откривају да музика активира иста подручја која су повезана и са контролом покрета, стимулишући моторни и премоторни кортекс, као и мали мозак (Bengtsson et al., 2008; Grahn & Brett, 2007; Zatorre et al., 2007). Утврђено је да су аудитивни одговори знатно бржи од визуелних, што је повезано са јединственом временском структуром музике, која подстиче већу правилност у реализацији кретних образаца (Hülsdünker, Riedel, Käsbauer, Ruhnau, Mierau, 2021; Shelton & Kumar, 2010). Отуда при учењу и увежбавању локомоторних вештина код деце предност треба дати аудитивним (над визуелним) стимулансима. Интеракција аудитивног са моторичким системом, подржана одговарајућим музичким ритмом, снажан је подстицај за развој БЛВ (Bood, Nijssen, Van der Kamp, Roerdink, 2013). Механизми преко којих физичка активност у интеракцији са музиком остварује позитивне ефекте код деце су: стимулација неурогенезе, ангиогенезе и синаптогенезе, те модулација неуротрофичких фактора, првенствено БДНФ-а (Brain-Derived Neurotrophic Factor) и неуротрансмitera (Hopkins, Davis, Vantieghem, Whalen, Buccì, 2012; van Praag, Shubert, Zhao, Gage, 2005; van Praag, 2008). Осим тога, теоријска потпора за шире објашњење промена које настају током развоја БЛВ су и неурофизиолошки докази о позитивном утицају физичке активности на мозак и изградњу неуронских синапси. Ови пластични процеси убељиво највише су изражени у најранијем развоју због чега чак и елементарне физичке активности позитивно утичу на правилан психо-моторни развој детета. Благодворни утицај вежбања на побољшање когнитивних функција потврђују испитивања у којима је евидентирано повећање волумена сиве масе префронталног и темпоралног режња, као и повећање протока крви кроз мозак код физички активне деце у поређењу са седентарном (Gomez-Pinilla & Hillman, 2013; Hillman, Erickson, Kramer, 2008). Сматра се да редовно вежбање, посебно

активности које је потребно ускладити са музиком, доводи не само до побољшања когнитивних функција код деце него и до каснијег очувања код старијих особа (Dietrich, Andrews, Horvath, 2008). Бројна истраживања организована још крајем XX века доказала су позитивне ефекте музике у раду са децом. Утврђено је да ритмичка пратња помаже при учењу моторичких вештина и побољшава перцептивно-моторичке способности деце (Painter, 1966). Бајсман (Beisman, 1967) је известио о већем напретку основних моторичких вештина, као што су бацање, хватање, скакање, прескакање и сл., када су деца вежбала уз ритмичку пратњу, у поређењу са децом чији програми нису укључили музику. Аншел и Мариси (Anshel & Marisi, 1978) су констатовали позитивне резултате у испољавању прецизности и издржљивости када је примењена музика била ритмички синхронизована са моторичким задацима. Браун, Ширли и Генч (Brown, Sherrill, Gench, 1981) утврдили су да код деце од три до пет година програми у којима је примењена музика доводе до већег напретка базичних моторичких способности него спонтане активности.

Новија истраживања, спроведена током XXI века, поткрепљују налазе старијих студија, потврђујући да програми организовани под колоквијалним називом „Музика и покрет“ доприносе развоју општих моторичких, као и ритмичких способности деце предшколског узраста (Chatzipanteli et al., 2007; Zachopoulou et al., 2006). Дери и сарадници (Derri, Tsapakidou, Zachopoulou, Kioumourtzoglou, 2001) упоредили су програм у којем се користи музика са ефектима слободне игре и утврдили да слободне игре код деце предшколског узраста нису омогућиле развој локомоторних способности у истој мери као усмерене музичке игре. Музика помаже деци да постигну оптимално стање учења и подстиче их да истрају у вежбама, посебно оним које се понављају (Zatorre, Chen, Penhune, 2007). Поменуте студије сугеришу да је вежбање уз музику најбоље спроводити у форми игре, будући да је она блиска деци и подстиче их на активност. Музичке игре омогућавају да деца лако препознају кључне елементе – темпо, ритам и трајање. Осим што унапређују БЛВ, дидактичке игре са музиком подстичу буђење дечијих емоција и олакшавају психолошку адаптацију (Trost, Labbé, Grandjean, 2017).

Музички педагози и кинезиолози су развили различите кретно-музичке програме и предложили њихову имплементацију у процес учења локомоторних вештина. Анализе остварених ефеката показују да такви програми пружају детету вишеструку корист и дају боље резулта-

те у развоју опште моторике у поређењу са групама где је коришћена само слободна игра (Andress, 1991; Zachoroulou, Derri, Chatzopoulos, Ellinoudis, 2003). Један такав програм, под називом *Eurhythmics*, описали су Бакман и Парлет (Bachmann & Parlett, 1991). Усклађен је са природним покретима (ходањем, скакањем, трчањем), али проширен и репетиторијумом сложенијих ритмичких вежби, међу којима су галоп и дечији поскок, елементи праћени у овом раду.

Новије студије су известили да програм у којем се користи Орфов инструментаријум побољшава координацију руку и опште моторичке способности предшколске деце (Martins, Neves, Rodrigues, Vasconcelos, Castro, 2018). Орфов програм подразумева употребу пажљиво одабраних класичних и народних инструмената који су прилагођени дечијим могућностима за извођење музике (металофон, ксилофон, звончићи, блок флаута, добош, даире, штапићи, триангл, чинеле кастањете и маракас) и којима се лако рукује. Физичка активност праћена адекватном музиком побољшава ритмичке вештине, координацију и равнотежу код деце (Brown et al., 1981; Derri et al., 2001; Park, Hass, Janelle, 2021). Ритмичким елементима могу да се побољшају и перцептивно-моторичке способности, с обзиром на то да су музичке игре по својој кретној структури врло блиске типичним проприоцептивним вежбама. Ова чињеница је посебно важна за децу коју родитељи прерано укључују у спорт. Изостанак проприоцептивних вежби код деце која тренирају у спортским школама отежава развој БЛВ и ритма, те касније посредно утиче на слабију процену просторних и временских параметара кретања, што може да узрокује спорије напредовање младих спортиста (Galbrahue & Donnelly, 2003). Начин на који се дете креће може указати на недовољно развијене ритмичке способности (Wolf, 1992).

Викарт (Weikart, 1998) наводи да деца која не могу током ходања да прате специфични ритам, имају око 15% слабији успех чак и при праћењу визуелних и вербалних информација.

Једна од честих истраживачких дилема је да ли примена било које музике током физичких активности деце доноси позитивне ефекте или она мора да буде профилисана и усклађена са ритмичким обрасцима покрета који се увежбавају? Ова дилема разрешена је испитивањем односа између тзв. синхроне и асинхроне музике. Док је синхрона музика усклађена са ритмичким обрасцима покрета, дотле асинхрона то не мора да

буде и представља медиј којим се само ствара пријатнија атмосфера током вежбања.

Неколико претходних студија истраживало је утицај синхроне и асинхроне музике на ефикасност вежбања деце. Једна од њих (Lim, Karageorghis, Romer, Bishop, 2014) показује да обе врсте дају позитивне ефекте, али да је синхрона музика ипак ефикасније дидактичко средство за унапређење БЛВ-а. Утврђено је да синхрона музика више мотивише децу и доприноси бржем развоју општих моторичких способности (Karageorghis et al., 2009; Simpson & Karageorghis, 2006), док су позитивни ефекти асинхроне музике примећени првенствено у тежим вежбама снаге (Hutchinson et al., 2011). Откривено је и да синхрона музика значајно побољшава прецизност и координацију деце у специфичним кретним задацима (Marinšek & Denac, 2020).

На основу резултата досадашњих истраживања може се закључити да синхроној музици треба дати предност у раду са децом предшколског узраста, због чега су у овом раду и приказане музичке игре чији су основни елементи (темпо, ритам и трајање) усклађени (синхронизовани) са кретном структуром примењених локомоторних вештина (трчањем, галопом и дечијим поскоком).

## Методe

*Дизајн студије.* Ово је пилот студија у којој су комбиновани експериментални и квалитативни приступ. Експериментални карактер раду дају интервенције у којима су током једног месеца примењене музичке игре дизајниране тако да подстакну развој локомоторних вештина и ритмичких способности деце предшколског узраста. Сви садржаји реализовани су у склопу редовних вртићких активности и ни на који начин нису ометали рад васпитача. С обзиром на то да у раду није коришћена контролна група и да није било класичног иницијалног и финалног мерења, студија представља квазиексперимент. Апликативност музичких игара процењена је само на основу запажања шест васпитача који су реализовали програм. Њихова запажања евидентирана су током кратких разговора, при чему је коришћен полуструктурирани интервју. Највећа пажња посвећена је процесу учења локомоторних вештина (брзини усвајања и тачности извођења задатака), као и психолошком стању деце током активности (расположењу и мотивацији).

Интервју није имао стандардна питања која би омогућила добијање класичних квантитативних података (нпр. у форми скале), већ су одговори васпитача превентивно били дескриптивног карактера. Њихов садржај је валоризован искључиво логичком анализом, што овом раду даје обележја квалитативног истраживања. Од васпитача се очекивало да упореде своја претходна искуства када су деца учила и увежбавала елементарне локомоторне вештине. Најчешћа питања су се односила на то у којој мери су деца била успешна у извођењу појединих вештина (трчања у ритму, галоп и дечјег поскока) и колико је музика допринела процесу учења. Будући да су сви васпитачи имали вишегодишње искуство у раду са децом, од њих се очекивало да сажето, без детаљних анализа, упореде актуелно искуство стечено током примене нових музичких игара са исходима ранијих облика рада са децом током усвајања истих елемената.

*Испитаници.* Истраживањем је обухваћено укупно 81 дете старости 4–5 година. У активности су укључена деца три средње вртићке групе предшколске установе „Наше дете“ из Шапца, са којом Академија струковних студија има уговор о сарадњи, и где студенти одсека за васпитаче реализују педагошку праксу. Иако током примене програма није вођена стриктна евиденција о редовности вежбања, васпитачи су известили да је више од 75% деце присуствовало свим активностима на којима су примењене музичке игре.

*Опис интервенција.* Током једног месеца, два пута недељно, спроведене су активности у трајању од по 30 минута (организоване ситуације учења локомоторних вештина). Деца су систематски учила и увежбавала три БЛВ: (1) трчање у ритму, (2) галоп напред и (3) дечији поскок. Сваку активност реализовале су васпитачице које воде групу, уз помоћ студената Академије струковних студија Шабац са одсека за школовање васпитача. Током реализације програма васпитачи су пратили напредак деце и евидентирали га на основу упутстава које су добили од наставника Академије са предмета Методика физичког васпитања (први аутор). Основни дескриптори које су користили при процени извођења три локомоторне вештине били су следећи:

*Трчање у ритму.* Важно је да се руке крећу у супротности са ногама и да су лактови савијени; Обавезно присуство фазе лета (кратак период када су обе ноге изнад пода); Стопала су уско постављена; до-

скок је на пету или прсте (никад на цело стопало); Замајна нога би требало да је савијена под углом од око 90°.

*Галоп напред.* Руке су савијене и подигнуте до нивоа струка при „полетању“; Галоп започиње кораком напред водећом ногом, а затим следи докорак пратећом ногом до положаја поред или иза водеће ноге; Обавезно присуство фазе лета (када су обе ноге изнад пода); Способност да се ритмички образац узаstopних галопа одржи док траје музика.

*Дечији поскок.* Руке се крећу у супротности са ногама, а лактови су савијени под углом од 90°; Покрет почиње брзим и ниским поскоком на једној ноzi и доскоком на исту ногу; Током поскока друга (замајна) нога је савијена приближно под углом од 90°; Одржавање ритмичког образаца док траје музика уз наизменичну промену ногу. Сваку активност пратио је на клавиру музички педагог (други или трећи аутор) изводећи одабрану музику синхронизовану са структуром кретног задатка. Осмишљене су и аранжиране оригиналне музичке композиције усклађене са гласовним и ритмичким могућностима деце. Уз ове музичке композиције (Прилог 1 и Прилог 2) креиране су кратке музичке игре које су деца изводила индивидуално, у паровима или тројкама. Обе композиције су у двочетвртинском такту, изводе се умереним или веселим темпом и подстичу кретно изражавање деце док изводе трчање у ритму, галоп напред и дечији поскок.

The image shows a musical score for a piece titled "Три корњаче" (Three Corners) by D. Perić. The score is written in treble clef, G major (one sharp), and 3/4 time. It is marked "Умерено" (Moderato). The lyrics are: "Три кор-ња-че у о-кло-пу, ви-ђе-не су у га-ло-пу. Ку-да ју-ре, ку-да жу-ре, и-ду на час фис-кул-ту-ре. и-ду на час фис-кул-ту-ре." The score consists of two staves. The first staff contains the first line of music with lyrics "Три кор-ња-че у о-кло-пу, ви-ђе-не су у га-ло-пу. Ку-да ју-ре,". The second staff contains the second line of music with lyrics "ку-да жу-ре, и-ду на час фис-кул-ту-ре. и-ду на час фис-кул-ту-ре." There are first and second endings indicated by "1." and "2." above the notes.

Прилог 1. Нотни запис музичке игре  
„Три корњаче“

Весело Д. Перић

Ћи, ко - њи - ћу пре - ко лу - га, до - ве - ди ме

до мог дру - га. Ћи, њи, њи, њи. Ћи, њи, њи, њи.

Прилог 2. Нотни запис музичке игре  
„Ћи, коњићу”

Два приказана примера (нотни записи песама) најпре су коришћена током учења текста и мелодије, а затим као музичка пратња и подстицај на слободно кретно изражавање деце.

Након тога су организоване кратке музичке игре са унапред задатом кореографијом коју подржавају текст и ритам песама. Показало се да обе музичке игре имају добар дидактички потенцијал и допринесе вртићкој пракси, због чега су у наставку детаљније описане.

*Прва кореографија („Три корњаче”).* Деца у паровима, окренута једно према другом, током првог такта изводе разбрајалицу пратећи ритам почетног текста „Три кор-ња-че...”. Током другог такта, док певају речи „...у оклопу...”, спајају лучно испружене руке изнад главе, опонашајући оклоп корњаче.

На почетку трећег такта постављају једну шаку на чело опонашајући покрет осматрања и затим до краја четвртог такта, у ритму музике, изводе засуке трупом у леву и десну страну (као да осматрају околину док певају „...виђене су у галопу...”).

Када почне рефрен (пети такт) деца укрштају руке савијене у лактовима (хватају се „под руку”) и трче кружно у месту (једно дете трчи у једном, а друго у супротном смеру). Током понављања рефрена, деца мењају руке и смер трчања. Уместо кружног трчања у месту у паровима,

могуће је применити и праволинијско индивидуално трчање уз праћење ритмичке метрике до другог краја сале (собе, ходника или другог обележеног простора).

*Друга кореографија („Ђи, коњићу“).* Деца су распоређена у тројке и међусобно повезана канапом (кратком вијачом). Два детета, једно поред другог, на удаљености од око пола метра, у улози су „коњића“ и између себе у једној руци држе крај вијаче. Треће дете је у улози „кочијаша“, око један метар је иза „коњића“ и са обе шаке испред себе држи средину вијаче.

Када почне песма, сва три детета изводе галоп напред, пратећи темпо музике док певају: „Ђи, ко-њи-ћу, пре-ко лу-га; до-веди ме до мог друга...“. Док изводе галоп напред канап је затегнут („кочијаш затеже кајасе“ и не дозвољава „коњићима да побегну“).

Током рефрена у којем се пева „Ђи-ђи-ђи-ђи...“ (од петог такта до краја песме), деца из галоба прелазе у дечији поскок и мењају улоге (и позиције) тако што „кочијаш“ иде напред пролазећи између „коњића“, док „коњићи“ дечији поскок изводе скоро у месту (или у врло спором кретању) како би омогућили „кочијашу“ да их прстигне.

У тренутку када дете у улози „кочијаша“ стигне испред другара („коњића“), конопац му је затегнут на стомаку. Када се песмица заврши, деца мењају улоге све док свако дете бар једном не буде „кочијаш“.

### **Запажања васпитача**

Кључни актери приказаних музичких игара били су васпитачи (шест васпитачица које воде три групе). Иако су им током спровођења програма у трајању од једног месеца асистирали студенти на пракси и наставници Академије струковних студија, финална евалуација је базирана првенствено на оценама шест васпитачица од којих свака има минимално пет година радног стажа са децом у вртићу.

На темељу претходних искустава примене музике у активностима деце, оне су могле да уоче најважније карактеристике две нове музичке игре и да компетентно оцене њихове васпитно-образовне потенцијале поредећи их са раније коришћеним музичким садржајима. Одговори

свих васпитачица су веома хомогени, што доприноси поузданости закључивања.

Иаку су повратне информације субјективног карактера, требало би их уважити с обзиром на чињеницу да потичу од експерата са вишегодишњим искуством у примени музике и покрета у раду са децом у предшколској установи. Наравно, подаци би били много поузданији и објективнији да су прикупљени стандардизованим инструментима за процену БЛВ, те да је рад организован у форми класичног педагошког експеримента са контролном групом. Ове чињенице су главна ограничења овог рада и упућују на опрез приликом уопштавања добијених резултата. Било би корисно да се организовањем неке емпиријске студије провере овде изнета запажања васпитача.

На основу података прикупљених током интервјуа, може се констатовати да су васпитачи препознали дидактичке вредности примењених музичких игара. Сви су се сложили да су мелодије, текст, динамика, а посебно ритам, максимално усклађени са музичким способностима деце овог узраста.

Истакли су и да су деца врло брзо научила да певају обе песме и да су их музички садржаји већ након првог слушања подстакли да их испрате одговарајућим спонтаним покретима. Поредехи брзину и стабилност учења три локомоторне вештине (трчања, галопа и поскока) са искуствима из претходних година када су користили неке друге методе и музичке садржаје, свих шест васпитачица је потврдило да им две нове (овде приказане) музичке игре рад са децом чине занимљивијим и омогућавају лакшу реализацију планираних исхода.

Осим видно бољих резултата учења, све васпитачице су истакле и повећање мотивације деце за рад. Приметиле су да се деца радо укључују у планиране моторичке активности и да након организованих ситуација учења, настављају да певају новонаучене песмице и увежбавају три БЛВ кроз слободну игру.

Васпитачице су посебно истакле ефикасност музичких игара приликом учења и усавршавања галопа напред и дечијег поскока. Према њиховим претходним искуствима, деца најлакше уче трчање у ритму, а затим галоп, док им је дечији поскок најтежи кретни задатак. Учешћем,

првенствено у кореографији „Ђи, коњићу“, деца су брже савладала дечији поскок него што је то раније било уобичајено.

Ова игра је препозната као музичко-кретни садржај великог мотивационог потенцијала, због чега је планирана за приказивање на некој интерној приредби за родитеље.

Сва ова запажања васпитача сагласна су са налазима претходних студија у којима је доказано да музика делује као ефикасно дидактичко средство за унапређење БЛВ (Chatzipanteli et al., 2007; Ji & Li, 2025; Trost et al., 2017; Zachoroulou et al., 2006).

Она подржавају и резултате ранијих истраживања која су утврдила да се бољи ефекти музике добијају када су њени основни елементи (ритам и темпо) усклађени са структуром локомоторне вештине која се учи и увежбава (Derri et al., 2001; Park et al., 2021).

То показује и да су музичке игре приказане у овом раду прилагођене могућностима деце, односно да их деца овог узраста разумеју, осећају и да могу да их прате. Из чињенице да је потврђена апликативност две нове музичке игре („Три корњаче“ и „Ђи, коњићу“), проистичу главне педагошке импликације овог рада.

## **Закључак**

У три средње вртичке групе, током једног месеца, са децом старости 4–5 година, коришћене су две музичке игре хипотетски намењене учењу и усавршавању базичних локомоторних вештина (трчања у ритму, галопа напред и дечијег поскока). Искусни васпитачи су два пута недељно реализовали музичко-кретне активности (организоване ситуације учења). Своја запажања о процесу учења (темпу напредовања, мотивацији и расположењу деце на активностима) изнели су током интервјуа.

На основу добијених резултата подржана су теоријска знања о позитивним ефектима музике усмерене на развој локомоторних вештина деце предшколског узраста.

Потврђено је да се правилно одабраним музичким комадима који се примењују кроз игру може унапредити моторно учење и подстаћи мотивација детета.

Осим потврде дидактичких вредности осмишљених програма музике и покрета, значајан допринос пракси су и нотни записи оригиналних композиција (дечијих песмица) чија применљивост је проверена у овом истраживању.

### Литература

- Andre, L. (2009). *Pedagogija muzičkog konstruktā*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Andress, B. (1991). From research to practice: Preschool children and their movement responses to music. *Young Children*, 47(1), 22–27. <https://www.jstor.org/stable/42725246>
- Anshel, M. & Marisi, D. (1978). Effect of music and rhythm on physical performance. *Research Quarterly*, 49(2), 109–113. <https://doi.org/10.1080/10671315.1978.10615514>
- Bachmann, M. L. & Parlett, D. (1991). *Dalcroze Today – An Education through and into Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardin, J. (2012). Neurodevelopment: Unlocking the brain. *Nature*, 487(7405), 2426. <https://doi.org/10.1038/487024a>
- Beisman, G. (1967). Effect of rhythmic accompaniment upon learning of fundamental motor skills. *Research Quarterly*, 38(2), 172–176. <https://doi.org/10.1080/10671188.1967.10613376>
- Bengtsson, S. L., Ullén, F., Henrik Ehrsson, H., Hashimoto, T., Kito, T. & Naito, E., Forsberg, H. & Sadato, N. (2008). Listening to rhythms activates motor and premotor cortices. *Cortex*, 45(1), 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2008.07.002>
- Bood, R. J., Nijssen, M., van der Kamp, J. & Roerdink, M. (2013). The power of auditory-motor synchronization in sports: Enhancing running performance by coupling cadence with the right beats. *PLoS One*, 8(8), Article e70758. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0070758>
- Brown, J., Sherrill, C. & Gench, B. (1981). Effects of an integrated physical education / music program in changing early childhood perceptual-motor performance. *Perceptual and Motor Skills*, 53(1), 151–154. <https://doi.org/10.2466/pms.1981.53.1.151>
- Chatzipanteli, A., Pollatou, E., Diggelidis, N. & Kourtesis, T. (2007). The effectiveness of a music-movement program on manipulative skills performance of six years old children. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 5(1), 19–26.

- Clark, J. E. (2005). From the beginning: A developmental perspective on movement and mobility. *Quest*, 57(1), 37–45. <https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491841>
- Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E. & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Physical Education*, 6(1), 16–25. <https://doi.org/10.1080/1740898010060103>
- Dietrich, M. O., Andrews, Z. B. & Horvath, T. L. (2008). Exercise induced synaptogenesis in the hippocampus is dependent on UCP2-regulated mitochondrial adaptation. *Journal of Neuroscience*, 28(42), 10766–10771. <https://www.jneurosci.org/content/jneuro/28/42/10766.full.pdf>
- Ђурђевић, М. & Лукач, В. (2009). *Музичко васпитање*. Нови Сад: Stylos Art.
- Ђурковић-Пантелић, М. & Пантелић, К. (2022). *Методика музичког васпитања*. Академија струковних студија Шабач.
- Ehrlin, A. & Gustavsson, H. O. (2015). The Importance of music in preschool education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), a3. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.3>
- Gallahue, D. L. & Donnelly, F. C. (2003). Physical activity and fitness enhancement. In J. Hatzopoulos (eds.): *Developmental physical education for all children* (pp. 78–102). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gomez-Pinilla, F. & Hillman, C. (2013). The influence of exercise on cognitive abilities. *Comprehensive Physiology*, 3(1), 403–428. <https://doi.org/10.1002/cphy.c110063>
- Goodway, J. D. & Branta, C. F. (2009). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 74(1), 36–46. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609062>
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C. & Gallahue, D. L. (2020). Selected factors related to motor development. In J. Goodway (eds.): *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (pp. 63–84). Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Grahn, J. A. & Brett, M. (2007). Rhythm and beat perception in motor areas of the brain. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(5), 893–906. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.5.893>
- Haywood, K. M. & Getchell, N. (2014). Development of human locomotion. In K. Haywood (eds): *Life span motor development* (pp. 119–150). Champaign, IL, Human Kinetics.

- Hillman, C. H., Erickson, K. I. & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews – Neuroscience*, 9(1), 58–65. <http://drlardon.com/wp-content/uploads/2014/06/Perspectives.pdf>
- Hopkins, M. E., Davis, F. C., Vantieghem, M. R., Whalen, P. J. & Bucci, D. J. (2012). Differential effects of acute and regular physical exercise on cognition and affect. *Neuroscience*, 215, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2012.04.056>
- Hutchinson, J. C., Sherman, T., Davis, L., Cawthon, D., Reeder, N. B. & Tenebaum, G. (2011). The Influence of asynchronous motivational music on a supramaximal exercise bout. *International Journal of Sport Psychology*, 42(2), 135–148.
- Hülsdünker, T., Riedel, D., Käsbauer, H., Ruhnow, D. & Mierau, A. (2021). Auditory information accelerates the Visuomotor reaction speed of Elite Badminton players in Multisensory environments. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15(Article 779343). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.779343>
- Ji, Y. & Li, X. (2025). A Play-based integrated curriculum with synchronous music efficiently enhance Children’s fundamental movement skills (FMS). *Learning and Instruction*, 9, article no. 102086. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102086>
- Karageorghis, C. I., Mouzourides, D. A., Priest, D. L., Sasso, T. A., Morrish, D. J. & Walley, C. J. (2009). Psychophysical and ergogenic effects of synchronous music during treadmill walking. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31(1), 18–36. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.1.18>
- Lim, H. B., Karageorghis, C. I., Romer, L. M. & Bishop, D. T. (2014). Psychophysiological effects of synchronous versus asynchronous music during cycling. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(2), 407–413. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3182a6378c>
- Liu, Y., Tang, Y., Cao, Z. B., Zhuang, J., Zhu, Z., Wu, X. P., Wang, L. J., Cai, Y. J., Zhang, J. L. & Chen, P. J. (2019). Results from the China 2018: Report Card on physical activity for children and youth. *Journal of Exercise Sciences Fitness*, 17(1), 3–7. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2018.10.002>
- Marinšek, M. & Denac, O. (2020). The effects of an integrated programme on developing fundamental movement skills and rhythmic abilities in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 48(6), 751–758. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01042-8>
- Martins, M., Neves, L., Rodrigues, P., Vasconcelos, O. & Castro, S. L. (2018). Orff-based music training enhances children’s manual dexterity and bi-

- manual coordination. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 418886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02616>
- Mirković-Radoš, K. (1998). *Psihologija muzičkih sposobnosti* (2. izdanje). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Painter, G. (1966). The effects of a rhythmic and sensory motor activity program on perceptual motor spatial abilities of kindergarten. *Exceptional Children*, 33(2), 113–116.
- Park, K. S., Hass, C. J. & Janelle, C. M. (2021). Familiarity with music influences stride amplitude and variability during rhythmically-cued walking in individuals with Parkinson's disease. *Gait & Posture*, 87(13), 101–109. <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2021.04.028>
- Pavlović, B. & Cicović Sarajlić, D. (2015). Specifičnosti i značaj muzičkog vaspitanja dece uzrasta do tri godine u predškolskoj ustanovi. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, 9, 289–302. <https://doi.org/10.5937/zrufpl1509289P>
- Pica, R. (2012). *Experiences in movement with music – Activities and theory* (5th ed.). Albany, NY: Delmar Publications.
- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). *Beograd: Službeni glasnik R. Srbije*, br. 16/2018-1.
- Schachner, A., Brady, T. F., Pepperberg, I. M. & Hauser, M. D. (2009). Spontaneous motor entrainment to music in multiple vocal mimicking species. *Current Biology*, 19(10), 831–836. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.03.061>
- Shelton, J. & Kumar, G. P. (2010). Comparison between auditory and visual simple reaction times. *Neuroscience & Medicine*, 1(1), 30–32. <https://doi.org/10.4236/nm.2010.11004>
- Simpson, S. D. & Karageorghis, C. I. (2006). The effects of synchronous music on 400-m sprint performance. *Journal of Sports Sciences*, 24(10), 1095–1102. <https://doi.org/10.1080/02640410500432789>
- Trost, W. J., Labbé, C. & Grandjean, D. (2017). Rhythmic entrainment as a musical affect induction mechanism. *Neuropsychologia*, 96, 96–110. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.01.004>
- Van Praag, H., Shubert, T., Zhao, C. & Gage, F. H. (2005). Exercise enhances learning and hippocampal neurogenesis in aged mice. *Journal of Neuroscience*, 25(38), 8680–8685. <https://www.jneurosci.org/content/jneuro/25/38/8680.full.pdf>

- Van Praag, H. (2008). Neurogenesis and exercise: past and future directions. *Neuromolecular Medicine*, 10(2), 128–140. <https://doi.org/10.1007/s12017-008-8028-z>
- Weikart, P. (1998). *Teaching movement and dance: A Sequential approach to rhythmic movement* (4th ed). Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- WHO (2018). *Prevalence of Insufficient Physical Activity*. [http://www.who.int/gho/ncd/risk\\_factors/physical\\_activity/en/](http://www.who.int/gho/ncd/risk_factors/physical_activity/en/)
- Wolf, M. (1992). Let's sing it again: Creating music with young children. *Young Children*, 47(2), 56–61.
- Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulos, D. & Ellinoudis, T. (2003). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability? *The Physical Educator*, 60(2), 50–56. [https://www.researchgate.net/publication/216544545\\_Application\\_of\\_Orff\\_and\\_Dalcroze\\_Activities\\_in\\_Preschool\\_Children\\_Do\\_They\\_Affect\\_the\\_Level\\_of\\_Rhythmic\\_Ability](https://www.researchgate.net/publication/216544545_Application_of_Orff_and_Dalcroze_Activities_in_Preschool_Children_Do_They_Affect_the_Level_of_Rhythmic_Ability)
- Zachopoulou, E., Bakle, I. & Deli, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/1476718X06059785>
- Zhang, K., Wei, X. & Liu, L. (2019). Study on the influence of basic motor Skill learning on body composition and morphological development of preschool children. *Youth Sport*, 12, 135–136. <https://doi.org/10.3969/j.issn.2095-4581.2019.12.062>
- Zatorre, R. J., Chen, J. L. & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: Auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547–558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>

**Dušan Perić**

Academy of Vocational Studies, Šabac

**Katarina Pantelić**

Academy of Vocational Studies, Šabac

**Milena Đurković Pantelić**

Academy of Vocational Studies, Šabac

### APPLICABILITY OF MUSICAL GAMES FOR THE DEVELOPMENT OF LOCOMOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH EXAMPLES FROM PRACTICE

**Summary:** Biological maturation plays a key role in the development of a child's motoric, but locomotor skills can be improved with practice. Music has been proven to have a positive effect on motor learning. The results of previous studies show that synchronous music is most effective in working with pre-school children, which is why musical games whose tempo, rhythm and duration are aligned with the structure of basic locomotor skills (running, gallop and hopping) were applied here. The paper presents two musical games adapted for learning and improving basic locomotor skills, the musical notations of which are attached to the manuscript. The compositions are adapted to the children's vocal and rhythmic abilities and are used during various games that are performed individually, in pairs or trios. The compositions are in two-quarter time, at a moderate or cheerful tempo. The effect of the games was monitored during a one-month work with girls and boys aged 4–5 (three middle kindergarten groups). The program included 81 children. The aim of the study was to assess whether and to what extent musical games contribute to the efficiency of motor learning. The achieved effects were evaluated based on interviews conducted with teachers who implemented the program. Based on their observations, it was concluded that children acquire basic locomotor skills faster and more easily when they learn them taught to synchronized music. Most children express satisfaction with participating in musical games and have greater motivation to learn.

**Keywords:** *physical education, musical education, running in rhythm, gallop forward, children's hop.*

## Innovative Music-Didactic Aids and Their Application in Pre-Primary Education

Ivana Jurčo\*

Constantine the Philosopher University, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

**Abstract:** The paper analyses the role of innovative music-educational aids in pre-primary music education, with an emphasis on their potential to increase the effectiveness of the educational process and to promote the comprehensive development of children. It examines selected aids such as boomwhackers, the psychomotor parachute, the Xyloba musical building block, Montessori bells and the Chrome Music Lab app, which integrate traditional and modern approaches to music education. These didactic tools support the development of musical competencies, including auditory perception, rhythmic sensitivity and musical creativity, as well as cognitive, motor, social and emotional skills. The paper advocates for the active incorporation of innovative tools into pre-primary education to improve the quality of music education and promote the holistic development of children in line with the demands of modern times.

**Keywords:** *music education, pre-primary education, innovative aids, music-educational aids, musicality.*

### Introduction

Teaching aids form an integral part of the educational process, and the importance of their application in the educational environment is evident from pre-primary education. These resources, comprising a wide range of materials, tools and equipment, are designed to enhance the effectiveness of learning, facilitate understanding of the curriculum and promote faster and

---

\* [ijurco@ukf.sk](mailto:ijurco@ukf.sk), <https://000-0002-6306-7910>

deeper acquisition of knowledge and skills. Their role is not only to convey content but also to stimulate pupils' interest, develop their critical thinking and create a stimulating environment that encourages active learning. The concept of innovation, derived from the Latin terms *novus* (new), *novum* (not yet used), *novus* (to create, to change) and *inovo* (to renew), is increasingly being promoted in the educational context. This concept involves the introduction of new methods, means, technologies and pedagogical approaches that improve the quality of education, and the effectiveness of the teaching process and promote active engagement of pupils. Innovation in the school system thus responds to dynamic changes in society, including technological progress and globalization trends. It contributes to the shaping of learning environments that are flexible, inclusive and oriented the individual needs of pupils.

In this context, Rýdl (1999) introduces the term “innovative school”, i.e. an educational institution implementing methods and forms of work based on the principles of alternative pedagogy. Such an approach emphasizes the natural development of individuals, the promotion of their creative potential and the minimization of negative social phenomena such as social inequalities or lack of motivation to learn. The innovative school thus contributes to the harmonization of social relations and the holistic development of the personality, therefore creating the conditions for the formation of conscious and committed individuals prepared for the challenges of the modern world. Part of this innovation is the growing trend towards the use of innovative teaching aids, which are gaining popularity not only in wider society but also in the school system. These modern and non-traditional educational tools, characterized by their innovative design and functionality, significantly increase the effectiveness and attractiveness of the teaching process. Their implementation in the educational process supports the complex formation of personality of the child, especially through sensory perception (auditory, visual, tactile) and the formation of a positive relationship to art (Sondorová, 2024). They allow pupils to engage in learning through discovery, experimentation and fun activities, thereby stimulating the development of creativity, cognitive skills, memory, imagination and problem-solving skills. At the same time, they support the development of social and communication competencies as well as teamwork, thus contributing to the requirements of modern education. These tools not only facilitate the acquisition of skills and knowledge but also

create an environment in which pupils learn to discover independently, critically evaluate, collaborate, thus developing comprehensively in line with the principles of an innovative school and preparing them for the dynamically changing demands of contemporary society.

### **Innovative music-educational aids**

Music-educational aids also play a key role in music education, as they support the development of musicality and understanding of musical principles while motivating children to actively participate in musical activities (Sondorová & Vesel'ková, 2022). The most commonly used instruments in pre-primary education include classical musical instruments (piano, recorder, guitar), Orff instruments or self-made instruments made from recyclable materials. The latter enrich the educational process with a creative and practical dimension by contributing to the development of creative thinking, manual skills and familiarizing children with the properties of different materials and their processing.

However, the current market also offers a wide range of innovative musical aids, such as non-traditional boomwhackers, psychomotor parachutes and music apps, which are attractive, varied and adapted to the needs of pre-primary education. These aids enable children to engage in musical activities in a playful and interactive way, thus promoting the development of musical skills, creating a positive relationship with music and enriching the teaching process by combining traditional methods with modern aids and technologies, thus creating a stimulating learning environment in kindergartens.

Despite the abundant supply of innovative aids, kindergartens face many challenges, such as a lack of funding, which limits the procurement of attractive and effective aids. This problem leads to underdeveloped music education, which limits the development of children's musical skills and abilities. Another obstacle to the implementation of these aids in practice is the lack of qualification of teachers who, without basic music education or competencies, have difficulty in delivering quality music education and selecting appropriate activities and aids.

According to Sklabinská (2010), a key indicator of the development of a society is the ability to implement creative and innovative approaches in

all areas, including music pedagogy. Rapid technological progress and globalization processes are transforming the way of life and education, which requires new approaches in music education. Children, daily exposed to different forms of music through media, need educators who can intensively develop their musical perception and understanding of musical stimuli through methods adapted to individual needs (Sklabinská, 2010).

Therefore, the successful implementation of innovations and innovative tools in music education requires that teachers show interest in their learning and self-development and are familiar with current trends, which they actively apply in the teaching process (Beličová, 2012).

Only in this way can music education in kindergartens effectively respond to the demands of the present time, support the comprehensive development of children and contribute to the creation of a stimulating learning environment that harmoniously combines traditional and modern approaches to music education.

For this reason, we present an analysis and mapping of innovative music-educational aids suitable for use in music education in pre-primary education. At the same time, we call on kindergarten teachers to actively incorporate them into the teaching process in order to enrich and improve the quality of children's music education.

## **Boomwhackers**

The concept of the unconventional musical instrument “boomwhackers” was conceived in 1994 when Craig Ramsell accidentally discovered that cut cardboard tubes of different lengths produce different tones.

This discovery inspired him to create a set of plastic tubes of different lengths and colors, each producing a specific tone. The first tube, tuned to the tone c1, measured 24.73 cm, while the lengths of the others were calculated mathematically.

In 1995, Ramsell founded Whacky Music, which began distributing boomwhackers as a musical aid for children, adults, and non-traditional instrument enthusiasts (McKay, 2005).

Today, boomwhackers are a popular instrument in schools and homes, and playing them involves hitting the tubes against various surfaces

such as hands, feet, the floor, etc. Their easy handling, lightweight plastic material, and attractive design make them ideal for children.

The complete set of boomwhackers includes 27 tubes and accessories, providing a wide range of music-making possibilities:

- 2 x sets of 8-tone C major diatonic scale, which allows playing in the basic key and supports the creation of simple melodies;
- 1 x set of 5-tone chromatic scale, which extends the possibilities with semitones for more advanced musical experimentation;
- 1 x 5-tone C major pentatonic scale set;
- 1 x set of 8 tube caps (octavator) that lower the pitch by an octave, thus extending the tonal range of the tubes;
- 1 QR code to access the Play Boomwhackers online video which provides tutorials and inspiration for playing these instruments.

In pre-primary education, boomwhackers can thus significantly enrich music education. They encourage the development of musical skills such as the ability to recognize pitch and rhythmic skills.

Their use stimulates concentration, coordination and teamwork as children have to synchronize their movements with other players. The colorful design and playful form increase children's motivation for musical activities and facilitate the acquisition of musical principles.

The advantages of applying boomwhackers in pre-primary education include:

- *Developing musical competence*: they enable children to recognize pitch and develop rhythmic sensitivity.
- They stimulate concentration, coordination and spatial orientation.
- *Social and emotional benefits*: They encourage teamwork and boost confidence in musical activities.
- *Therapeutic potential*: Beneficial for children with autism or ADHD, they support cognitive processes.
- *Motivation and attractiveness*: colorful design and playful form increase children's interest in music education.

## **Psychomotor parachute**

The Psychomotor Parachute is a specialized teaching aid designed to support the development of psychomotor skills, which is widely used in pre-primary education. It is characterized by its multifunctionality, attractive design and colorfulness, which makes it attractive not only for educators but especially for children of different age groups.

In the pre-primary period, when the development of psychomotor skills and whole-body coordination is crucial, this aid is an ideal tool for inclusion in activities such as health exercises, movement games or music education, where it supports perceptual activities.

The parachute consists of a circular fabric, usually made of parachute fabric with a diameter of 3 to 5 meters, which may or may not have a central hole. Handles or holders are fixed around the perimeter to facilitate handling. In addition to the traditional circular shape, square or rectangular variants are also found, although the circular shape remains the most common. In music education, the parachute serves as an effective tool for perceptual activities, for example in practicing reactions to changes in musical expression, thus promoting the development of musical sensitivity and rhythmic skills. During the activities, children respond to the teacher's instructions, who directs movements such as lifting and lowering the parachute, moving sideways, inwards or outwards, making waves or running under the parachute (based on the musical expressive means of the song being listened to).

According to Pokorná (2018), joint activities with a parachute promote a positive emotional experience, fun, teamwork, rhythm and imagination development. Cleaver (2023) identifies the following educational functions of the psychomotor parachute in pre-primary education. Focusing on the development of musicality:

– *Developing musicality through perceptual activities*: parachute activities promote auditory perception by having children respond to sound stimuli, such as the rustle of fabric, and learn to perceive musical structures.

– *Responding to changes in musical expressions*: children synchronize their movements with the dynamics, tempo and rhythm of the song they are listening to, thus developing their ability to respond to musical changes.

– *Collaboration in musical activities*: shared parachute movements in a group promote team coordination that is linked to musical activities, thus fostering collective musical creativity.

– *Social and communication skills in a musical context*: interacting in shared musical games with a parachute develops verbal and non-verbal communication which is closely linked to musical expression.

– *Balance and mobility in musical movement*: movements associated with raising, lowering and moving under the parachute in harmony with the music develop gross motor skills and a sense of rhythmic balance.

### **Xyloba music kit**

The Xyloba music kit was designed by Swiss chamber musician Samuel Langmeier, who drew inspiration from a visit to a toy shop in Zurich. His concept was to create a musical track where the sound plates are activated by a moving ball. He realised the idea and subsequently patented it. This kit is an innovative constructional musical aid that combines the elements of a ball track with the creation of melodies, thus encouraging the development of musical creativity and imagination. It is a modular system composed of sound xylophone plates, tuned to different tones, and a ball that creates a melody as it moves along the assembled track. The rhythm is determined by the different lengths of the rails. This aid is ideal for visualizing music, encouraging children's musical creativity and developing multiple skills. According to its inventor Langmeier, the Xyloba is suitable for interpreting a wide range of melodies, from children's songs to classical music pieces. For beginners, the "Piccolino", "Mezzo" or "Orchestra" models are recommended, making it easier to get acquainted with the creation of simple melodies. The kit also includes a manual that serves as a guide for less experienced users (Manufactum, n.d.). In pre-primary education, the Xyloba kit supports the development of several competencies:

– *Auditory perception*: enables children to recognize pitch.

– *Rhythmic sense*: creating melodies and manipulating rails of different lengths develops a sense of rhythm.

– *Fine motor skills*: manipulating the small elements of the kit encourages the development of fine motor skills.

– *Spatial orientation and logical thinking*: building a track strengthens spatial perception and logical skills.

– *Musical creativity and imagination*: activities with the kit stimulate creativity and imagination development.

## **Montessori bells**

Montessori bells are a specialized musical instrument inspired by the pedagogical principles of Maria Montessori (1870–1952), the eminent educator, physician, philosopher and scientist. These instruments are designed to support children's sensory and motor development, which makes them suitable for use in music therapy and therapeutic pedagogy.

Their primary aim is to develop auditory sensitivity, the ability to concentrate, the perception of music and the discrimination of individual tones. The basic set contains eight metal bells tuned in the key of C major, played with a wooden mallet. To expand the scale to include semitones, five more bells can be added to the set, but it is recommended to start with the basic tones and continue with the semitones only after mastering their recognition. Working with Montessori bells involves exercises combining rhythmic instruments, movement activities or relaxation techniques that promote concentration and auditory perception. These activities provide a comprehensive sensory experience, developing fine motor and cognitive skills. Due to their unpretentious nature, bells are suitable for children from the age of three (Mitašiková, 2015).

According to Palomino (2024), incorporating Montessori bells into the educational process brings several benefits:

– *Development of auditory perception*: playing the bells teaches children to recognize individual tones and promotes the development of auditory sensitivity.

– *Development of cognitive abilities*: activities with bells strengthen memory and children's attention.

– *Building a relationship with music*: bells help children to develop a positive relationship with music already in pre-primary education and encourage them to understand musical principles.

– *Developing fine motor skills*: manipulating the wooden sticks and striking the bells develops eye-hand coordination and fine motor skills.

– *Developing emotional skills*: playing the bells regulates emotions and contributes to creating a calm atmosphere.

## **Chrome Music Lab**

Chrome Music Lab is an interactive collection of fourteen music applets that offer children an exciting new way to interact with music. Each applet provides unique access to music and sound, and according to the authors, allows for closer connections with other disciplines such as mathematics or physics. The tools are compatible with all digital devices controlled by mouse, touch or other controllers. All applets are easy to use and encourage creativity and curiosity in children. The collection is composed of the following applets:

– *Shared piano* – allows multiple users to play together on a virtual piano.

– *Song maker* – a music creation tool that allows you to create melodies and rhythms using an interactive grid.

– *Rhythm* – a simple interactive tool where kids can create different rhythms and activate individual percussion instruments.

– *Spectrogram* – analyses the sound and creates a visual representation based on it.

– It offers the possibility to analyze the actual sound that is picked up by the microphone.

– *Sound waves* – when the piano is played, its notes propagate through the air in the form of waves, showing the relationship between the width of the wave and the pitch of the note.

– *Arpeggio* – automatically generates different ways to lay out the chords that the user enters.

– *Candisks* – the ability to draw different shapes or drawings that change to music.

– *Voice spinner* – captures a short musical track that can be played and rotated in different directions.

– *Harmonics* – this tool visualizes the harmonic frequency of notes.

– *Piano roll* – contains a set of familiar songs that when triggered will display a continuous strip and show children how the notes move.

– *Oscillators* – the tool involves experimenting with different types of oscillators through geometric shapes.

– *Strings* – displays strings that mathematically express the relationship between the length of the string and the notes played.

– *Melody maker* – a tool designed for creating melodies by clicking on the grid, whereby the melody can be sped up or slowed down.

– *Chords* – displays and helps identify major or minor chords (Šašala, 2022).

In the context of pre-primary education, Chrome Music Lab supports the development of musical creativity, auditory perception, rhythmic sensitivity, fine motor skills (through device control) and logical thinking. These tools stimulate interdisciplinary learning by linking music with mathematics and physics, thereby contributing to the holistic development of children.

## Conclusion

Innovative music teaching aids are a key tool for transforming pre-primary music education in response to dynamic changes in society and the demands of modern education. The analyzed aids – boomwhackers, psychomotor parachute, Xyloba music building kit, Montessori bells and Chrome Music Lab application demonstrate the ability to enrich the educational process through the promotion of musical, cognitive, motor, social and emotional competencies of children. Their multifunctional design and interactive nature allow children to discover music playfully, develop auditory perception, rhythmic sensitivity and creativity, as well as foster teamwork and interdisciplinary links with other disciplines such as mathematics and physics. Despite their potential, kindergartens face challenges such as limited financial resources and insufficient teacher training, which limit their effective use. For successful implementation, it is essential to ensure continuous training of teachers and investment in modern tools in order to make

full use of their potential. These aids not only improve the quality of music education but also contribute to the formation of a flexible and inclusive learning environment that prepares children for the challenges of the 21st century. We therefore call on educators and educational policymakers to support the integration of innovative musical aids into practice and to create the conditions for their widespread use in pre-primary education.

## References

- Beličova, R. (2012). *ZVUK – problém hudobnej estetiky aj hudobnej pedagogiky*. Žilina: EDIS.
- Cleaver, S. (2023). *37 Parachute Games That Kids Will Really Grab Onto. We Are Teachers*. Retrieved May 15, 2025 from <https://www.weareteachers.com/parachute-games/>
- Manufactum (n.d.). *Xyloba mezzo sounding ball track*. Retrieved May 15, 2025 from <https://www.manufactum.com/xyloba-mezzo-sounding-ball-track-a88414/>
- Mckay, Wilson D. (2005). *Whacky Music*. MIT Technology Review. Retrieved May 22, 2025 from <https://www.technologyreview.com/2005/08/01/230575/whacky-music/>.
- Mitašíková, P. (2015). Na dieťa orientovaná muzikoterapia v liečebnej pedagogike. *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii – zborník príspevkov* (pp. 195–205). Bratislava: IRIS.
- Palomino, C. (2024). *Montessori Bells*. Retrieved May 20, 2025 from <https://montessoriportal.com/montessori-activities/sensorial/montessori-bells/#presentation>
- Pokorná, K. (2018). *Hry s padákem*. Metodický portál: Články. Retrieved May 21, 2025 from <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/21608/HRY-S-PADAKEM.html>
- Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, Sešitová vazba.
- Sklabinská, M. (2010). Úvodom. *Inovačné metódy v hudobnej pedagogike*. Nový sad: Národná rada Slovenskej národnostnej menšiny v Srbsku a Ústav pre kultúru vojvodinských Slovákov, s. 5. Retrieved May 24, 2025 from <https://slovackizavod.org.rs/wp-content/uploads/2021/05/zbornik-6.-konferencie.pdf>

- Sondorová, D. i Veselková, M. (2022). Tvorba učebných pomôcok zameraných na rozvoj hudobnosti a ich uplatnenie v praxi. *GRANT journal*, roč. 11, č. 1, 60–64.
- Sondorová, D. (2024). Uplatnenie ľudových a umelých piesní v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. *ММК 2024*. Hradec Králové: Magnanimitas, 391–396.
- Šašala, R. (2022). *Hudobné činnosti v materskej škole. Digitálne technológie a hudobná výchova v materskej škole*. Online. Bratislava: Raabe akadémia. Retrieved May 24, 2025 from [https://raabeakademia.sk/wp-content/uploads/2023/09/05-Hudobne-digitalnetehnologie\\_UT.pdf](https://raabeakademia.sk/wp-content/uploads/2023/09/05-Hudobne-digitalnetehnologie_UT.pdf).

## Ивана Јурчо

Универзитет „Константин Филозоф“, Педагошки факултет,  
Нитра, Словачка

### ИНОВАТИВНА МУЗИЧКО-ДИДАКТИЧКА ПОМАГАЛА И ЊИХОВА ПРИМЕНА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

**Резиме:** Прилог анализира улогу иновативних музичко-едукативних помагала у предшколском музичком образовању, са нагласком на њихов потенцијал да повећају ефикасност васпитно-образовног процеса и подрже свеобухватан развој деце. Проучавају се одабрана помагала, као што су *boomwhackers*, психомоторни падобран, музички грађевински сет *Xyloba*, Монтесори звончићи и апликација *Chrome Music Lab*, која интегрише традиционалне и савремене приступе музичком образовању. Ови дидактички алати подстичу развој музичких компетенција, укључујући слушање, ритмичко осећање и музичку креативност, као и когнитивне, моторичке, социјалне и емоционалне вештине. Прилог позива на активно укључивање иновативних помагала у предшколско образовање са циљем унапређења музичког образовања и подршке целокупном развоју деце у складу са захтевима савременог друштва.

**Кључне речи:** музичко образовање, предшколско васпитање, иновативна средства, музичко-образовна средства, музикалност.

## The Use of ICT in Pre-Primary Music Education

Dominika Sondorová\*

Constantine the Philosopher University, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

**Abstract:** This paper focuses on the use of information and communication technologies (ICT) in pre-primary music education and presents the results of a questionnaire survey conducted among kindergarten teachers. The purpose of the study was to determine to what extent and in what ways ICT is integrated into music activities in pre-primary education. The results show a positive perception of ICT by the teachers, who consider it a means of increasing children's motivation and active involvement in musical activities. Playing music is the most frequently used form, but there is also a growing interest in interactive tools and mobile applications. Barriers identified include a lack of preparation time and technical limitations. The respondents also expressed interest in further ICT training. The findings point to the need for systematic support for teachers in the area of digital competencies and the development of technical infrastructure, which can significantly contribute to improving the quality of music education in kindergartens. At the same time, they can serve as a starting point for the development of methodological support and streamlining digital teaching in pre-primary education.

**Keywords:** *pre-primary education, music education, information and communications technologies (ICT).*

### Introduction

Information and Communication Technology (ICT) has become an integral part of education, including pre-primary music education. These technologies, which include devices such as tablets, interactive whiteboards

---

\* [dsondorova@ukf.sk](mailto:dsondorova@ukf.sk), <https://orcid.org/0000-0003-2345-4243>

and educational apps, provide innovative opportunities to foster creativity, musical skills and interest in preschool children (Kopčanová, 2021). ICTs facilitate the work of teachers and enrich the educational process, but their effective use requires digital literacy of educators and a thoughtful approach (Janíček & Depešová, 2021). In music education, which, according to the State Education Programme, is crucial for the development of musical skills and a positive relationship with art, ICT promotes experiential learning and creativity (Šašala, 2022). Despite benefits such as increased motivation of children, barriers such as insufficient technical equipment and the need for teacher training highlight the importance of systematic implementation of ICT (Lynch & Vargová, 2016).

### **Theoretical background**

Music plays an important role in the development of sensory skills, imagination and emotional intelligence in preschool (Jurčo, 2024). During this period, musical foundations are formed that influence the overall artistic development of the child (Derevjaková & Dzurilla, 2014). Information and communication technologies (ICT) have the potential to support this development. Their integration into the educational process contributes to increasing the attractiveness of music education, connects music with other disciplines and increases the dynamics of teaching (Brezina, 2009). Digital tools also play an important role in the creation of music itself, from an early age. However, their effective integration into teaching requires a well-thought-out curriculum and support from the school (Vlčko, 2013). The implementation of ICT in kindergartens should complement, not replace, the work of the teacher (Brezina, 2009).

*Benefits and challenges of using ICT.* The use of digital technologies brings a number of benefits: it increases children's motivation, allows visually appealing presentation of the curriculum, promotes creativity, collaboration and digital literacy (Fridman et al., 2013). Interactive elements help to maintain children's attention and open up new ways of perceiving music (Lacková, 2024). On the other hand, the implementation of ICT in teaching requires a high level of preparation on the part of the teacher, technical equipment of the facilities and digital competence of the educators. Outdated technologies can demotivate students and teachers (Brozmanová, 2015).

Possible technical problems or lack of quality educational materials can negatively affect the educational process (Šašala, 2022). Therefore, the key role of the teacher is to select digital tools responsibly, reflect on their benefits and risks, and create meaningful activities that support the comprehensive development of the child (Lynch, 2013).

*Digital tools and applications suitable for use in music education of preschool children.* Information and communication technologies offer a wide range of digital tools and applications in the field of music education that enrich traditional methods with interactive, creative and experiential approaches. In Slovakia, one of the most widely used platforms is Music by Play, which offers thematic songs, sheet music and methodological notes. Chrome Music Lab and Google Doodles provide interactive activities to explore rhythm and melody. Creatability allows you to make music through movement, promoting inclusive and creative learning. Mobile apps such as Walkband, GarageBand, DoReMi 1-2-3 or MusicalMe! develop musical skills in a fun way. The global market offers comprehensive platforms such as the Kindermusik App, QuaverMusic or MusicplayOnline, which combine a varied music offering with thematic curricula, and support different pedagogical approaches. The BBC Ten Pieces initiative, in turn, brings classical music closer through multimedia activities. Apps such as Incredibox, Soundtrap and Sesame Street Makes Music are used to encourage creativity, combining music-making with a gaming element. In the area of music notation, Noteflight and Flat stand out, enabling shared note work. For younger children, Kids Preschool Learning Songs, My First Orchestra and ABC Mouse are suitable apps that link music to other areas of learning. Multimedia platforms such as YouTube and SoundCloud are also ideal for preschoolers. For example, animated videos with song lyrics (e.g. Super Simple Songs) help to link words to melody, which promotes language development. Movement activities synchronised with music (e.g. clapping or dancing to instructions) stimulate motor skills and coordination. Both YouTube and SoundCloud also expose children to different musical cultures – for example, channels such as The Kiboomers Kids Music offer traditional English songs for learning the alphabet or counting. This diversity supports the development of musical literacy and cultural sensitivity at an early age.

Digital technology thus plays an important role in the development of musical sensitivity, rhythmicity, creativity and cross-curricular learning in line with current trends in pre-primary education.

*Research on the use of ict in pre-primary music education.* The development of digital technologies has also brought new opportunities in the field of music education in pre-primary education. ICT enriches traditional teaching methods with interactive, experiential and creative approaches that increase children's motivation and support their musical and overall development. Digital platforms, mobile applications, online music creation tools as well as multimedia content available for example via YouTube or SoundCloud are used. These resources allow for the individualisation of learning and the development of children's musical skills in a playful way that matches their developmental needs and interests.

*Research problem and research objective.* The aim of the research was to obtain a comprehensive overview of the use of information and communication technologies (ICT) in music education in kindergartens in Slovakia. The research focused on teachers' experiences, opinions and problems in implementing ICT in pre-primary education with an emphasis on real teaching practice.

*Research questions.* The research was based on the following questions: (1) How do preschool teachers perceive the use of ICT in the educational process? (2) Do teachers find ICT effective in music education? (3) What are the problems teachers have in using ICT? These questions allowed us to explore the geographical distribution of ICT use, the types of technologies used, the frequency of their deployment and the factors influencing their integration.

## **Methodology**

An online questionnaire created on the Survio platform, containing 19 closed-ended questions, was used to collect data. The questionnaire was designed to ensure clarity, brevity, and visual appeal, thereby promoting high response rates and validity of responses.

It was purposively distributed only to female kindergarten teachers with teaching experience. The distribution was done through social networking sites, which allowed to reach respondents from different regions of Slovakia and ensured geographical diversity of the sample.

*The research sample.* The research involved 63 female kindergarten teachers from eight regions of Slovakia: the Bratislava, Nitra, Trnava, Trenčín, Žilina, Banská Bystrica, Košice and Prešov regions. The geographic diversity of the sample ensured representativeness in terms of regional representation, covering both urban and rural areas, which allowed capturing differences in access to information and communication technologies (ICT) in different socio-cultural and economic conditions. This approach strengthened the validity of the results and provided a comprehensive view of ICT use in pre-primary music education in Slovakia. The diversity of the sample, in terms of regions and respondents' experiences, also allowed for the identification of specific challenges and opportunities relevant to the development of targeted educational strategies and support measures for kindergarten teachers.

## **Results**

63 kindergarten teachers from different regions of Slovakia participated in the questionnaire survey. A total of 191 people visited the online questionnaire, but only 33% of them (i.e. 63 respondents) completed the questionnaire in full and submitted it. The low completion rate may have been influenced by several factors, including lack of time on the part of the respondents, technical problems in completing the form (e.g. incompatibility of equipment, problems with internet connectivity), as well as variable levels of interest in the issue of using information and communication technologies in the music education of pre-school children. Despite the lower return rate, the survey provided valuable data on teachers' current preferences and attitudes towards the integration of digital tools in the educational process. The findings contribute to a deeper understanding of the extent of ICT use in pre-primary education and identify key areas with potential for further development and support for teachers' professional growth. The results of the survey are clearly summarised and interpreted in the following section.

*Length of experience and regional representation.* The largest group of female respondents were teachers with 1–5 years of experience (36.5%), followed by those with 6–10 years of experience (22.2%) and more than 10 years (20.6%). The smallest proportion was of teachers with up to 1 year of experience (10.6%). The predominance of short experience may indicate a greater openness to ICT among younger teachers, but also potentially less

methodological confidence. Geographically, all regions of Slovakia were represented, with the highest proportions from the Banská Bystrica (22.2%), Žilina (20.6%) and Košice regions (12.7%). The Nitra and Bratislava regions had the lowest representation (6.3% each), which ensured the regional diversity of the sample.

*Use of ICT in music education.* Up to 90.5% of respondents (57 persons) use ICT in music education, with the most common technologies including interactive whiteboards (76.2%), audio technology (74.6%) and computers/laptops (66.7%). Educational software and applications are used by only 17.5% and tablets by 15.9% of teachers, indicating a preference for standard equipment over specialised tools. The frequency of use is high: 36.5% of respondents use ICT several times a week, 31.7% once a week and 11.1% daily. ICT is most frequently used to play music (36.1%), support music exercises (25.8%) and work with interactive whiteboards (21.2%). One respondent mentioned her own YouTube channel “Zumba kids with Adka”, which signals creative approaches.

*Perceived benefits and impact on children.* The majority of respondents (87.3%) perceived that ICT increased children's interest in music education, with 42.9% reporting a significant increase in interest and 46% a slight increase. As many as 84.1% of female teachers agree that ICTs increase the effectiveness of music education, and 55.6% consider their impact on children's musical abilities to be positive, while 33,3% consider it to be rather positive. Only 1.6% of the female respondents perceive the impact as rather negative, confirming a predominantly positive attitude towards ICT.

*Barriers and technical challenges.* The biggest barriers are lack of time (31.7%), lack of technical equipment (22.2%) and lack of ICT knowledge (14.3%). Despite this, 20.6% of female respondents do not see any 1 barriers. Technical problems are mostly rare (69.8%), but 25.4% of female teachers experience them frequently. Satisfaction with equipment was expressed by 50.8% of female respondents, 47.6% have only basic equipment, and 1.6% reported its absence, which may reflect specific technical or interpretive problems. Technical support is considered sufficient by 60.3% and very good by 25.4% of teachers, but 12.7% rate it as poor.

*Need for training and interest in new tools.* As many as 81% of respondents would feel more confident in using ICT after receiving training, and 96.8% expressed interest in additional learning applications. Training was

considered very important by 36.5% and somewhat important by 55.6% of the female teachers, with no teachers stating that training was not important. These data indicate a strong motivation to improve digital competences. 84.1% of the respondents expressed interest in more ICT opportunities, indicating the need to expand technical and methodological resources.

### **Interpretation of the research questions**

The questionnaire research on the use of information and communication technologies (ICT) in pre-primary music education provided answers to three key questions, reflecting the attitudes and practices of 63 kindergarten teachers. The results, presented below, map their views, the effectiveness of ICT and barriers to its implementation in practice.

Research question 1: *How do preschool teachers perceive the use of ICT in the educational process?*

Up to 90.5% of the respondents (57 female teachers) use ICT in music education, indicating its wide acceptance. The majority (87.3%, 55 teachers) consider ICT as a tool to increase children's interest, with 42.9% (27 teachers) reporting a significant increase in interest and 46% (29 teachers) reporting a slight increase. ICT has a positive impact on children's musical abilities, according to 55.6% (35 teachers), while 33.3% (21 teachers) perceive it as rather positive. These figures confirm a largely positive attitude towards ICT, although a small proportion of respondents (9.5%, 6 teachers) hold a more neutral view, which may reflect uncertainty about its full impact. Overall, teachers perceive ICT as beneficial to children's engagement and the development of their musical skills.

Research question 2: *Do teachers find ICT effective in music education?*

As many as 84.1% of the respondents (53 female teachers) agree that ICT enhances the effectiveness of music education, while only 12.7% (8 female teachers) expressed uncertainty. ICT is most commonly used to play music (36.1%, 56 responses), support music exercises (25.8%, 39 responses) and work with interactive whiteboards (21.2%, 32 responses).

Interestingly, 81% of the teachers (51 respondents) integrate ICT throughout the lesson, signalling its importance in the teaching process.

Similarly, 84.1% of the female respondents expressed interest in expanding the possibilities of using ICT, confirming their perceived effectiveness and motivation for further development.

These findings suggest that ICT is seen as a key tool to enhance the attractiveness and quality of music education.

Research question 3: *What are the problems teachers have in using ICT?*

The biggest barriers are lack of time (31.7%, 20 teachers) and lack of technical equipment (22.2%, 14 teachers), followed by lack of ICT knowledge (14.3%, 9 teachers). Nevertheless, 20.6% of respondents (13 teachers) reported no barriers, indicating favourable conditions in some schools. Technical problems are rarely encountered by 69.8% of teachers (44 respondents), but 25.4% (16 teachers) experience them frequently. Satisfaction with technical facilities was expressed by 50.8% of respondents, 60.3% considered technical support to be sufficient, but 12.7% (8 teachers) rated it as poor and 1.6% (1 teacher) reported its absence. These data suggest that although technical problems are not dominant, organizational and technical barriers limit the full use of ICT, highlighting the need for improved support and time management.

## Conclusion

Based on the evaluation of the questionnaire survey, it can be concluded that information and communication technologies are playing an increasingly important role in music education in kindergartens.

The majority of respondents declared regular and purposeful use of ICT, seeing it as an effective means of increasing children's interest in musical activities and supporting their creative and musical development.

Music playback is the most common practice, but there is also a growing interest in the implementation of interactive digital tools, mobile applications and online platforms that enrich traditional forms of learning. At the same time, it was confirmed that teachers perceive the need for further professional development in the area of digital competences. Although the majority of respondents consider the support from the school management to be sufficient, they point to persistent barriers – in particular, lack of time to prepare ICT activities and limited technical equipment. These factors nega-

tively affect the full potential of digital tools. The results of the survey confirm the expected conclusions: teachers consider the use of ICT in pre-primary music education to be beneficial, despite the existing barriers they are interested in further training and support in this area. The data obtained provide a relevant basis for the direction of further steps in the field of methodological support, improvement of technical conditions and systematic training of teachers in order to integrate digital technologies more effectively into pre-primary education.

### References

- Brezina, P. (2009). Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy ako predmet kontinuálneho vzdelávania učiteľov hudby. *Acta musicologica*, 6(1), 1–9.
- Brozmanová, O. (2015). *Informačno-komunikačné technológie a ich využitie v hudobnej edukácii*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela.
- Derevjaková, A. & Dzurilla, M. (2014). *Hudobná výchova v predprimárnej edukácii*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Fridman, L. et al. (2013). *Hudobná edukácia v kontexte informačných a komunikačných technológií*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Janiček, P. & Depešová, J. (2021). Digitálne technológie vo vzdelávaní. *Trendy ve vzdělávání*, 13. <https://doivup.upol.cz/pdfs/doi/9900/04/4100.pdf>
- Jurčo, I. (2024). Kreativne počúvanie hudby v primárnom vzdelávaní. *MMK 2024*, 13(1), 278–284.
- Kopčanová, M. B. (2021). *Využití didaktické techniky v prostředí mateřských škol*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Lacková, I. (2024). Pedagogická interpretácia hudobnodramatického diela ako efektívny prostriedok na rozvoj kritického myslenia. *Slovenské divadlo: revue dramatických umení*, 72(1), 74–84.
- Lynch, Z. & Vargová, M. (2016). *Uplatnenie digitálnych technológií naprieč vzdelávacími oblasťami inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Retrieved May 5, 2025 from [https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zsgym/materska-skola/zrevidovane\\_dt\\_v\\_ms\\_lynch\\_vargova.pdf](https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zsgym/materska-skola/zrevidovane_dt_v_ms_lynch_vargova.pdf)

Šašala, R. (2022). *Hudobné činnosti v materskej škole: Digitálne technológie a hudobná výchova v materskej škole*. Retrieved May 5, 2025 from [https://raabeakademia.sk/wp-content/uploads/2022/03/10\\_DIG1.pdf](https://raabeakademia.sk/wp-content/uploads/2022/03/10_DIG1.pdf)

Vlčko, P. (2013). *IKT v hudobnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

### **Доминика Сондорова**

Универзитет „Константин Филозоф“, Педагошки факултет, Нитра, Словачка

## **УПОТРЕБА ИКТ-А У ПРЕДШКОЛСКОМ МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ**

**Резиме:** Рад се фокусира на примену информационих и комуникационих технологија (ИКТ) у предшколском музичком васпитању и презентује резултате анкетног истраживања спроведеног међу васпитачицама у вртићима. Циљ истраживања био је да се утврди у којој мери и на који начин се ИКТ интегришу у музичке активности у предшколском образовању. Резултати указују на то да педагози позитивно схватају ИКТ, видевши их као средство за повећање мотивације и активног укључивања деце у музичке активности. Најчешће коришћена форма је репродукција музике, али је запажен и растући интерес за интерактивне алате и мобилне апликације. Међу идентификованим баријерама налазе се недостатак времена за припрему и техничка ограничења. Испитанице су такође изразиле интересовање за даље образовање у области ИКТ. Налази указују на потребу систематске подршке васпитачицама у области дигиталних компетенција и развоја техничке инфраструктуре, што може значајно допринети унапређењу музичког образовања у предшколским установама. Истовремено, ИКТ могу послужити као основа за развој методичке подршке и ефикаснију дигиталну наставу у предшколском образовању.

**Кључне речи:** *предшколско образовање, музичко васпитање, информационе и комуникационе технологије (ИКТ).*

## Music Theory and ИКТ – Current Challenges in Slovakia

Pavol Brezina\*

Constantine the Philosopher University, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

**Abstract:** This article discusses the contribution of software solutions in computer-assisted music theory instruction. It discusses the current status and possibilities of information and communication technologies in music education. It maps existing software solutions (Auralia, Musition, EarMaster, ToneGym) and presents the new educational software Albrechtic as one of the first software localized in the Slovak language.

**Keywords:** *education, music, music software, notation, Albrechtic.*

### The role of ict in music theory education

Music software is increasingly becoming an integral and indispensable component of music education. It encompasses a comprehensive range of digital tools, from notation and compositional software to virtual instruments and digital audio workstations (DAWs). Collectively, music software represents a broad spectrum of applications tailored to diverse aspects of music pedagogy and creative practice. Notation programs, such as Sibelius, Finale, and the more recent Dorico, facilitate the processes of music composition and score preparation. At the same time, they provide students with a platform to explore and express their creativity within a digital environment. Virtual instruments, including Vienna Symphonic Library, Garritan, and EastWest, offer highly realistic emulations of traditional acoustic instruments, thus enabling students to experiment with a wide variety of

---

\* [pbrezina@ukf.sk](mailto:pbrezina@ukf.sk), <https://orcid.org/0000-0003-0660-123X>

sounds and stylistic approaches. Digital audio workstations, such as Ableton Live and Logic Pro, support the music production process and contribute significantly to the development of students' understanding of production techniques. The use of such software is also becoming increasingly prevalent among younger learners, largely due to the widespread popularization of electronic music and sound design – propelled primarily by the influence of social media platforms and music streaming services. The importance of music-theoretical education is considerable, particularly in fostering conscious and informed music listening (Lackova, 2021). Therefore, its support must be strongly emphasized within the educational process.

### *Music Theory and Educational Software*

Although the benefits of music software are evident, its effective implementation within the creative process requires at least a fundamental knowledge of music theory. For a musical creation to be both original and artistically valuable, it must be grounded in principles that are recognized, established, and rooted in musical tradition – even when the creative focus is on contemporary electronic music. In conventional educational settings, music theory is most often taught using traditional forms and methods.

However, it is increasingly desirable to integrate modern technologies, particularly educational music software, into the learning process. The incorporation of such tools not only enhances students' motivation, but also facilitates a smoother transition from basic applications to more advanced compositional and notation software. Encouraging the use of smart devices for practicing music theory or engaging with music in various forms represents a viable strategy for partially redirecting young learners' attention away from inappropriate or non-educational content, such as social media or video games.

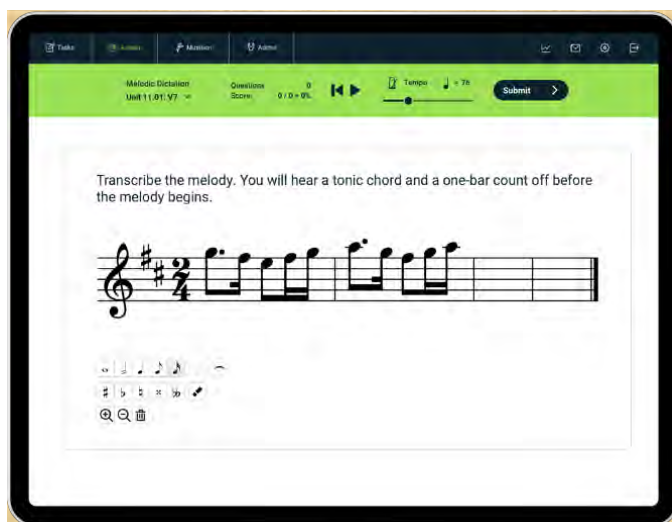
The teaching of music theory constitutes a fundamental component of music education, as it encompasses all essential theoretical foundations necessary for the understanding of musical structures and relationships. For this reason, particular emphasis must be placed on the effectiveness of the instructional process and on ensuring sufficient instructional time. Tonal, intervallic, and chordal structures can only be thoroughly understood through continuous and systematic practice. The acquisition of the required

skills in music theory can be achieved through various pedagogical approaches and music education concepts, which are well documented in scholarly and scientific literature (Lackova, 2024; Sondorova & Vesel'ková, 2022). One of the modern, though still underutilized, approaches is the integration of information and communication technologies (ICT) and instructional music software into the teaching process.

The significance of music software lies not only in its capacity to support conventional music education but also in its potential to play an important role in the education of visually impaired students (Sondorová & Zavodaničková, 2023).

Several studies have been published on this topic, examining both the quantity and quality of education delivered through information and communication technologies – ICT (Brezina, 2017; Šašala, 2021), as well as the structure and hierarchy of software as didactic tools in music education (Brezina, 2009; Dzurilla, 2021; Dzurilla, 2016). Despite the relatively limited representation of the topic of ICT-based modernization in music education within academic and scientific literature (Pavlović, 2018), the concept of ICT in music instruction is nonetheless present in official curriculum documents of national educational programs for primary schools (*Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. a 2. stupeň základných škôl*), elementary art schools and, to a certain extent, conservatories (*Štátny vzdelávací program [ŠP] pre základné umelecké školy*).

Over the past two decades, several music software applications aimed at teaching music theory have been developed by international software companies. While some of these applications remain in use today, others have been discontinued due to the lack of continued developer support. Among the earliest examples were the programs Auralia and Musition (see Figure 1), originally developed by Sibelius and currently maintained by the company Rising Software. Auralia is designed to enhance aural and rhythmic skills, whereas Musition is a comprehensive music theory training program that supports practice across all core theoretical domains, including pitch, intervals, scales, chords, and cadences. As a modern didactic tool, it is fully compatible with smart devices and offers online access through a cloud-based interface. The software is subscription-based, with an annual license for the cloud version available for approximately €30 (Pavlović, 2018).



*Figure 1. The user interface of Auralia and Musition is unified*

One of the most well-known and widely used educational software applications that supports the development of aural and rhythmic skills along with partial integration of music theory instruction is EarMaster.

Similar to Auralia and Musition, EarMaster offers comprehensive exercises across all core areas of music theory. An earlier version of the software (EarMaster 5) was even available in a Slovak language edition.

The latest version introduces online functionality via a cloud-based mode and features a significantly improved graphical user interface. In addition to standard classical music theory content, EarMaster also includes a specialized module for jazz theory, incorporating unique chordal structures and genre-specific terminology (see Figure 2).

Thanks to its customizable difficulty settings, this educational software is suitable for learners of all ages, from beginners to professional musicians and performers. The cloud-based version is available as an annual subscription for approximately €35 (Pavlović, 2016).

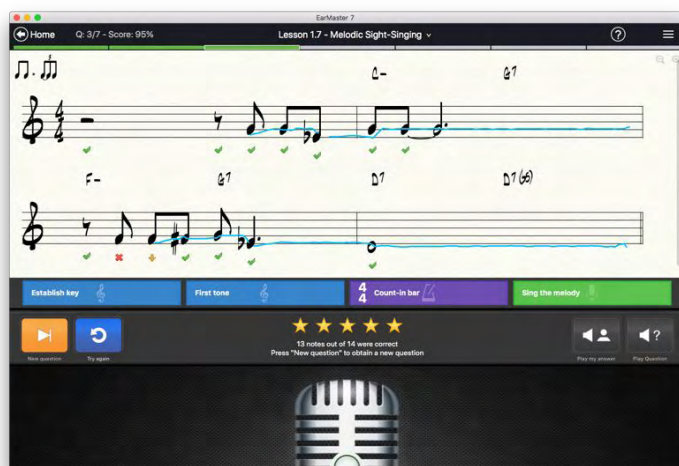
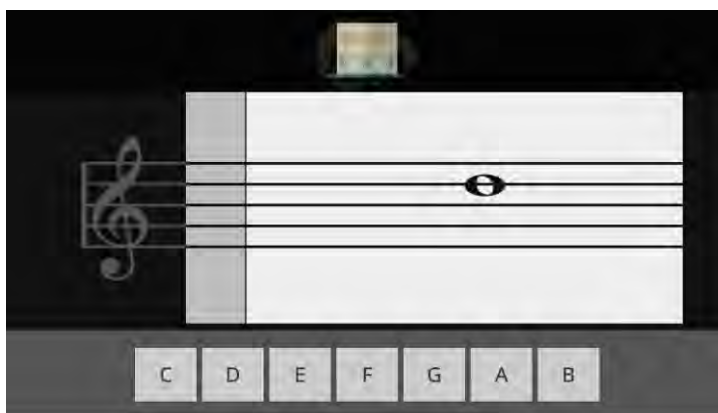


Figure 2. User Interface of the EarMaster Software

Among the solutions based exclusively on online cloud platforms, the portal ToneGym.co stands out as a noteworthy example. In recent years, it has gained significant popularity due to its distinctive approach to enhancing music-theoretical skills. The platform is built on a system of diverse music-based games, whose original concepts allow users to engage with music theory through a competitive and gamified format.

Performance and success in each game are recorded in various leaderboards, and users have the opportunity to win valuable prizes. Despite its modern, game-like interface, the content is far from superficial. All exercises and their progression in difficulty are carefully designed, and at higher levels, they present considerable challenges even for experienced professional musicians. The portal offers 16 pre-designed games focused on key areas such as pitch, intervals, scales, chords, cadences, and rhythm. One of the most useful games is a rapid note-reading challenge (Pavlović, 2018), where the user must identify a note within a strictly limited time frame (see Figure 3). An annual subscription to ToneGym.co is priced at approximately €90. The platform does not currently offer special discounts for students or educators.



*Figure 3. Rapid Note Reading Module*

Despite ongoing efforts to introduce up-to-date didactic tools in the form of new and modern music software, several obstacles remain—particularly those related to the specific features of music terminology in the Slovak educational context. Pupils and students studying music theory should become familiar with standardized national notation systems, including pitch nomenclature, interval labels, and chord symbols. Unfortunately, most foreign-developed music software does not support these conventions. A simple example is the designation of the note H, which is universally labelled as B in non-Slovak software, potentially leading to conceptual confusion. Another barrier is the language used in the user interface, which in most cases is not localized into Slovak. This presents a significant challenge for the integration of such tools into primary and secondary education. These factors highlight the urgent need for the development of original educational software tailored specifically to the requirements of Slovak music education.

### **Albrechtic – educational software for music theory**

A team of university educators and researchers from the Department of Music at the Faculty of Education, Constantine the Philosopher University

in Nitra, undertook the development of a simple educational software designed to facilitate the integration of ICT into music theory instruction. Since 2015, the development of the software – named Albrechtic (see Figure 4) – has been carried out as part of a grant project funded by the Cultural and Educational Grant Agency (project no. 025UKF-4/2021: Development of Advanced Features in the Music Education Software Albrechtic). The conceptual framework of the software builds upon pedagogical foundations established by existing educational platforms such as EarMaster and Auralia.

The core of Albrechtic consists of four modules, each focused on a specific area of music theory: (1) Pitches, (2) Scales, (3) Intervals, and (4) Chords.

The modular structure is designed to follow the principle of systematic progression in teaching practice – from simpler content to more complex material. Each module offers two modes of interaction: the first is focused on reading musical notation, and the second on creating musical notation. The availability of both approaches increases the flexibility of instructional methods and allows students to engage in comprehensive practice with notated materials, as required in music performance and interpretive contexts.

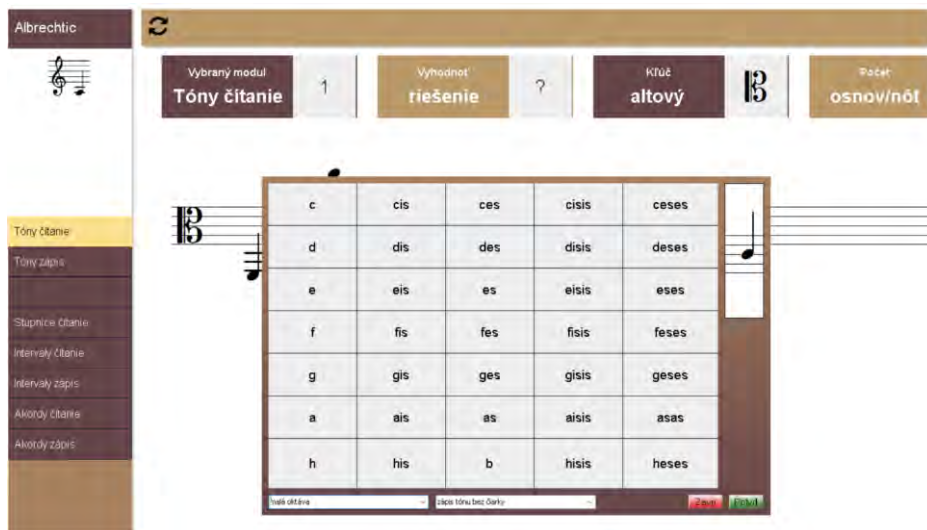


Figure 4. User Interface of the Albrechtic Software

### *Pitches Module*

A fundamental aspect of music theory instruction lies in the accurate identification of all pitches and the corresponding terminology. The Pitches module (Figure 5) within the educational software Albrechtic is designed to allow systematic practice of all notes spanning the range of three ledger lines both below and above the staff. In addition, all pitch sets can be practiced using treble, bass, alto, and tenor clefs. In the notation reading mode, users are required to identify the displayed notes by name. In the notation writing mode, users must correctly place the note on the staff based on a given pitch name.



*Figure 5. Pitches Module*

Answers are entered via a dialogue window, which allows the user to select not only the pitch but also accidentals (see Figure 6).



*Figure 6. Answer Input Dialogue Window*

### *Scales Module*

Scale recognition practice (Figure 7) represents the first level of progression beyond basic pitch identification. The Albrechtic software includes all fundamental and extended scales and modes commonly used in tonal music. In total, 16 different scales are available, each of which can be practiced in the four primary clefs – treble, bass, alto, and tenor – like the pitch module. In the scale reading variant, the user is required to identify the scale based on a displayed sequence of tones. Given the inclusion of the harmonic minor scale, the sequence may also appear in descending order – from the upper to the lower note.



Figure 7. Scales Module with Indication of an Incorrect Answer

### *Interval Module*

In this module (Figure 8), interval pairs are displayed as melodic intervals, which facilitates user orientation within the musical notation. The input method for answers also employs melodic interval construction. As in the previous modules, exercises can be carried out in all four clefs: treble, bass, alto, and tenor. In the interval notation variant, the user is always presented with the starting pitch of the interval.

In future updates, it is possible that this mode will include an option in which no starting note is given, requiring the user to construct the interval entirely independently. This would represent a higher level of difficulty within the exercise structure.

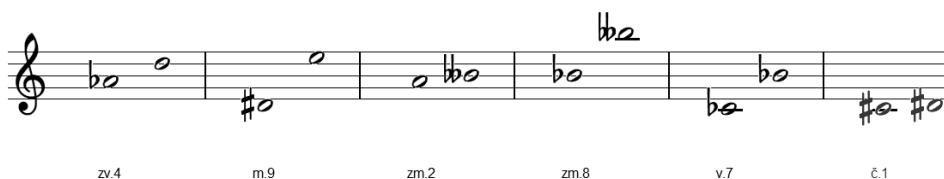


Figure 8. Intervals Module with Incorrect Answer Highlighted in Red

As with the pitch, interval, and scale modules, answers are entered via a dedicated dialog window (see Figure 9).



Figure 9. Answer Input Dialogue Window

### Chords Module

The chord practice module (Figure 10) was developed over the last three years of the project and represents the most time-intensive phase of the software's development. For each of the four clefs in which chord exercises can be conducted, the system had to be populated with all chord types and their corresponding inversions. Moreover, these chords were not implemented in a single position only, but in all possible configurations within the range limited by three ledger lines. In the chord notation variant, no root

note of the chord shape is displayed – its inclusion could be misleading in the case of inversions or could significantly reduce the difficulty of the exercise. This means that users are free to input any valid position of a root chord or its inversion. The software must then be capable of evaluating whether the entered chord shape is correct.

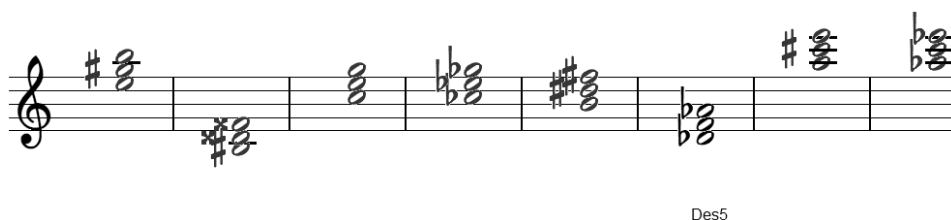


Figure 10. Chords Module with Incorrect Answers Marked in Red

As with the other modules, answers are entered through a dedicated dialogue window (see Figure 11).

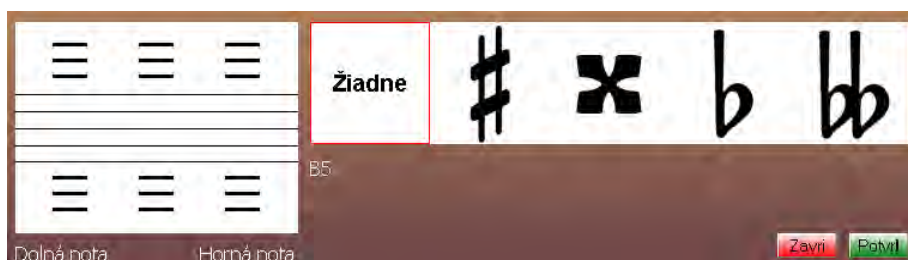


Figure 11. Answer Input Dialogue Window

In all modules and exercise variants, users can define the number of examples to be generated within a single session. Inputted answers are automatically evaluated, including a percentage-based score, allowing users to monitor their performance. While the evaluation and statistical reporting

system could be developed in greater detail, such refinement is not the current focus at this stage of development.

The most recent feature added to the software is sound playback. With each answer submission, users have the option to hear the tones they have entered. The same applies to reviewing previously entered responses. This playback functionality serves an informational purpose only and is not intended for use as aural training.

## **Conclusion**

Modern didactic software for teaching music theory remains significantly underrepresented in Slovakia. Only a few fully developed programs exist, and while these are continuously supported by developers and follow contemporary trends – both in terms of user interface and creatively designed educational content – they often lack localization into the Slovak language.

This limitation has a direct and substantial impact on the usability of music terminology within the Slovak educational context. It is precisely for this reason that the need emerged to develop a specialized didactic software tailored specifically to the requirements of music education in Slovakia.

The primary aim of Albrechtic is to serve as a supplementary didactic tool; it is not intended as a full replacement for traditional instruction. Given the current challenges faced by music education in Slovakia, such a modern pedagogical instrument represents a welcomed innovation in the teaching process.

The research team anticipates that the integration of Albrechtic into regular instruction will improve comprehension and accelerate the acquisition of theoretical music skills.

These hypotheses, however, will need to be verified through research and beta testing. At present, the software is in the prototype phase, and the first beta version is being prepared for classroom testing in music theory courses offered by the Department of Music, where the development team is based.

## References

- Brezina, P. (2017). Aktuálne otázky využívania IKT v praktickej príprave učiteľov hudby. *Sapere Aude 2017: pôsobnosť pedagogiky a psychológie. Sborník z mezinárodnej vedeckej konferencie Sapere Aude 2017* (pp. 139–146). Hradec Králové: Magnanimitas.
- Brezina, P. (2009). Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy. *Acta Musicologica*, 6(1), 1–10.
- Dzurilla, M. (2021). Kreovanie edukačných materiálov pre interaktívne tabule v hudobnej výchove. *Osvita i suspiľstvo: mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac*, 9. Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, 15–20.
- Dzurilla, M. (2016). *Multimediálny hudobno-edukačný program v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská Univerzita.
- Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. a 2. stupeň základných škôl* (2015). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Inovovaný štátny vzdelávací program (IŠP) pre základné umelecké školy* (2015). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Lacková, I. (2021). Hudobné vnímanie a uvedomelé počúvanie hudby = Music Perception and Critical Listening. *Quaere 2021: recenzovaný sborník príspevků interdisciplinárni mezinárodnej vedeckej konferencie doktorandů a odborných asistentů* (pp. 585–589). Hradec Králové 28. 6. 2021–30. 6. 2021. Hradec Králové: MAGNANIMITAS.
- Lacková, I. (2024). Pedagogická interpretácia hudobnodramatického diela ako efektívny prostriedok pre rozvoj kritického myslenia = The Pedagogical Interpretation of Musical-Dramatic Works as an Effective Tool to Develop Critical Thinking. *Slovenské divadlo: revue dramatických umení*, 72(1), 74–84.
- Pavlović, S. (2018). Aplikacija Sight Reading Factory – digitalizacija disciplina pevanje i čitanje s lista. *Artefact*, 4(1), 1–13. <https://doc.org/10.5937/artefact-4-18361>
- Pavlović, S. (2016). Possibilities of using the EarMaster 6 software in modern solfeggio teaching in the Republic of Srpska. Proceedings of the XV International Scientific and Professional Symposium INFO-TEH Jahorina, Faculty of Electrical Engineering, University of East Sarajevo.
- Pavlović, S. (2018). *Possibilities of Implementing Information and Communication Technology in the Teaching of Musical Literacy*. (Doctoral dissertation). University of Banja Luka: Academy of arts.

- Pavlovic, S. (2018). *Applicability of the educational software Auralia 5 in the process of developing music literacy*. The First International Symposium on Music Pedagogy MUSIC PEDAGOGY – CHALLENGES, INSPIRATION AND CREATION. Academy of Music, University of Montenegro.
- Sondorová, D. & Vesel'ková, M. (2022). Tvorba učebných pomôcok zameraných na rozvoj hudobnosti a ich uplatnenie v praxi. *GRANT journal*, 11(1), 60–64.
- Sondorová, D. & Zavod'aničková, M. (2023). The importance of musical activities for visually impaired children in preschool education. *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije i izazovi i mogućnosti = Contemporary preschool Education – tendencies, challenges and opportunities*: 20. 10. 2023, Užice (pp. 419–428). Užice: Faculty of Education.
- Šašala, R. (2021). *Digitálne technológie v štruktúre integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Bookman.
- Štátny vzdelávací program (ŠP) pre základné umelecké školy (2008). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

## Павол Брезина

Универзитет „Константин Филозоф“, Педагошки факултет, Нитра,  
Словачка

### МУЗИЧКА ТЕОРИЈА И ИКТ – АКТУЕЛНИ ИЗАЗОВИ У СЛОВАЧКОЈ

**Резиме:** Овај чланак разматра допринос софтверских решења рачунарској настави музичке теорије. Описује тренутно стање и потенцијал информационо-комуникационих технологија у музичком образовању. Приказује постојећа софтверска решења (Auralia, Musition, EarMaster, ToneGym) и представља нови образовни софтвер Albrechtic као један од првих локализованих на словачки језик.

**Кључне речи:** образовање, музика, музички софтвер, нотација, Albrechtic.

## Croatian Folk Music in a Globalized World: Preserving Tradition and Contemporary Influences

**Branko Radić\***

Juraj Dobrila University, Faculty of Educational Sciences, Pula, Croatia

**Ivana Paula Gortan-Carlin\***

Juraj Dobrila University, Faculty of Educational Sciences, Pula, Croatia

**Abstract:** Croatian folk music faces the dynamic challenges of globalization, which are changing the ways in which it is preserved, interpreted, and perceived. It is inevitable that traditional musical forms (e.g., klapa, tambura music, Istrian-Primorje untempered singing and playing) adapt to contemporary cultural and technological trends. To preserve Istrian heritage, Istria County has launched the project "Institutionalization of Regional Education" as a strategy for safeguarding intangible heritage in the 21st century.

The authors write about existing institutional mechanisms for preservation, for example: Vinkovci Autumn, Golden Strings of Slavonia, UNESCO intangible cultural heritage protection, Istrian Folklore Reviews, and "Naš kanat je lip". The desire to keep pace with global musical trends while preserving traditional music leads to the transformation of traditional music in practice. Tradition is transformed into world music, with modernization of arrangements and interpolation of global genres into local ethno-expression. The paper mentions examples of various case studies, for example: rap and Slavonian music, the Istrian scale and various genres, modernization of klapa arrangements, ethno ensembles at Eurovision.

---

\* [bradic@unipu.hr](mailto:bradic@unipu.hr), <https://orcid.org/0009-0002-2628-1755>

\* [igcarlin@unipu.hr](mailto:igcarlin@unipu.hr), <https://orcid.org/0000-0001-9277-4318>

The question of identity is raised. Is folklore being turned into a product where quality is determined by profit, where authenticity stands in opposition to tourist attractions or the commercialization of tradition? It is concluded that the sustainability of Croatian folk music depends on the balance between educating younger generations and an innovative approach that ensures relevance in a global context.

**Keywords:** *folklore music, globalization, cultural identity, preservation of tradition.*

## **Introduction**

Croatian folk music is a key component of the national cultural identity, functioning as a medium of collective memory and historical continuity. Its regional variants, such as Istrian untempered singing, Slavonian tambura tradition, and Dalmatian klapa expression, document the geographical, ethnic, and social specificities of individual areas. In the context of contemporary globalization processes, digitalization, and intercultural exchange, these traditional practices face the challenge of maintaining authenticity while simultaneously adapting to changing cultural and technological environments. However, in the postmodern era of globalization, where technology compresses space and time and cultural flows become transnational, traditional musical forms face an existential paradox.

On one hand, digital platforms offer unprecedented opportunities for promotion: Spotify playlists, YouTube tutorials, and TikTok remixes that can turn folk music from any corner of the country into a global trend. On the other hand, this expansion carries a triple threat: homogenization, which refers to the loss of regional specificities in order to adapt to the “global taste”; decontextualization, which refers to the separation of folk music from the rituals, customs, and community that give it meaning; and commercial exploitation, which reduces complex traditions to superficial tourist products.

The conflict between the values of preservation and innovation creates a space in which certain questions arise, for example: How can institutional frameworks (e.g. UNESCO protection, the “Institutionalization of Regional Education” project in Istria) maintain intangible heritage? Where is the boundary between creative hybridization and the loss of authenticity? Is the commodification of folklore necessary for its survival?

This paper presents examples of protection strategies, transformations of musical folklore, and raises questions about the identity and commercialization of Croatian folk music in a globalized context. Among the small number of published works that explore or in some way address the relationship between Croatian folk music and globalization, we highlight the work of ethnomusicologist Grozdana Marošević, who in her work "Folklor-na glazba" (2001) follows events in the 19th century when folk music began to be used as a means of promoting national and political ideologies. At that time, the folk music of Croatian peasants, recognized as an autochthonous peculiarity of Croatian culture, became the starting point for musical creation in the 20th century. New compositions and arrangements of folk tunes were intended primarily for amateur musical ensembles. The program was implemented by Seljačka sloga, the cultural branch of the Croatian Peasant Party, and a new context for the performance of peasant art was invented – folklore festivals, where peasants performed their own songs and dances in an unprocessed ("original") form. Thus, affirmed peasant art was gradually elevated to the level of the highest values of national culture, and amateur cultivation of regional heritage and its performance at numerous folklore festivals led to the preservation of many traditional contents and performance styles (Ceribašić, 2003). Sanja Kalapoš in her book "Rock po istri-janski. O popularnoj kulturi, regiji i identitetu" (2002) writes about the emergence of ča-val, i.e., the appearance of pop and rock music in the Istrian dialect at the beginning of the 1990s. The book includes discussions about popular culture in the context of the local community and globalization processes, the relationship between language, dialect, and identity, and the interconnectedness of identity, ethnicity, and region, which is also written about by Ivona Orlić (2005). Snježana Dobrota addresses globalization and folk music in the second chapter of her work "World Music in Contemporary Music Education" (2009), where she discusses the mixing of influences and styles and the concessions and adaptations that musicians from the so-called Third World were forced to make when integrating into Western European and American musical currents. The phenomenon of ethno music is very popular among the student population, so there is a significant number of final and graduation papers that observe this phenomenon from different discourses, most often through the prism of popular music.

Foreign literature is, of course, much more extensive; we will mention Jerkov (2013), who considers the real risk to be the fact that traditional cul-

ture is not formed from original characteristics, but from current trends of the mass audience. This leads to the acceptance of its usual redefinitions of forms of traditional culture, which in the end are accepted as authentic, although they represent only fragments of it. Olaoye and Henry (2024) explore ways in which folklore is reinterpreted and revitalized in modern contexts, such as popular culture, urban environments, and digital media. They also deal with the tensions that arise from the commercialization and marginalization of indigenous voices, emphasizing the need for a balanced approach to preserving authenticity while accepting innovations. Bakhtiyar (2024) analyzes the role of folklore in contemporary culture, its adaptation to new conditions, and the preservation of tradition in the context of globalization. The work of Vuust et al. (2022) deals with intercultural frameworks, contributing to the understanding of cultural transformation in musical practice, while the study by Trehub, Becker and Morley (2015) presents intercultural perspectives on music and musicality, which is key to understanding the universal characteristics of musical practice and its influence on human behavior and culture. Also interesting is the article by Putiatytska et al. (2022), which presents mechanisms of intercultural interaction in music, factors that contribute to successful interaction of musical cultures, and potential obstacles to its successful interaction.

### *Institutional Mechanisms for Preserving Croatian Musical Folklore*

Croatian heritage is exceptionally rich in diverse forms of musical folklore, which are systematically preserved and nurtured through numerous institutional mechanisms. Organized events, reviews, and festivals, as well as international protection, enable traditional music and dance to be transmitted to new generations, while simultaneously encouraging innovation and contemporary interpretations that ensure the vitality and relevance of folk expression in the 21st century. Through different regions of Croatia, characteristic forms of preserving musical folklore have developed, each with its own specificities and contribution to the overall cultural image of the country. The following is a selection of ways to protect cultural heritage and case studies for the promotion of Croatian folk music.

#### a) UNESCO Protection of Intangible Cultural Heritage

UNESCO protection represents the highest level of institutional care for traditional culture. The Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, adopted by UNESCO in 2003, entered into force for Croatia in 2006. To date, 215 intangible cultural assets have been registered in the Register of Cultural Assets of the Republic of Croatia, of which 21 are inscribed on UNESCO lists. A significant number of Croatian assets on UNESCO lists belong specifically to musical and dance forms, such as klapa singing, ožkanje from the Dalmatian hinterland, two-part singing in tight intervals from Istria and the Croatian coast, etc. (MZOM, 2025).

#### b) Institutionalization of Regional Education

Istria County has launched a project called “Institutionalization of Regional Education” which has been implemented for 11 years and has included preschool institutions, elementary schools, and secondary schools in Istria County. “The idea of regional education arose from the diverse multicultural Istrian identity, from the wealth contained in small-great Istria that preserves and nurtures tradition, customs, dialects, flora, fauna, and all historical heritage” (Zavičajna nastava, 2025). In this way, the youngest generation is introduced to the tradition, and thus the music, of their region, with the aim of creating future guardians of regional culture and ensuring the preservation of tradition for future generations.

### **Materials and Methods**

Below are several case studies on which we base this work.

(1) *Case Study: Vinkovačke jeseni* – Vinkovačke jeseni is a major European manifestation of traditional culture. This traditional annual multi-day Croatian folklore festival, at the same time a cultural, economic, and tourist event in Vinkovci with international participation, takes place in September, at the onset of autumn. The first Vinkovačke jeseni was held in 1966, and today it has become one of the most recognized festivals of its kind in Croatia.

The primary focus of the event is the cultivation of folk dances, costumes, and customs to preserve cultural heritage. The most visited event

during Vinkovačke jeseni is the Grand Parade – a procession that moves through the streets of Vinkovci, regularly broadcast by Croatian Radio Television. After the parade comes the Largest Kolo (circle dance), in which all participants of the event, as well as visitors, dance together, symbolizing the efforts of the Croatian people to preserve their rich history and cultural heritage (Vinkovačke jeseni, 2025).

(2) *Case Study: Zlatne žice Slavonije* – Zlatne žice Slavonije is a music festival for tambura, folklore and pop music held annually in Požega. The modern festival has been running continuously since 1990, although the first festival in Požega was held in 1969 and lasted until 1981. In addition to music, the festival is known for its wines, gastronomy, exhibitions, and sports competitions, and attracts around 40,000 visitors annually.

The festival program includes various events, such as horse and horse-drawn carriage parades, city processions, performances by local cultural-artistic societies under the title “Folklore Heritage of the Golden Valley”, and performances by guest folklore ensembles. The festival has a competitive character, with winners in the tambura and pop music categories. (Zlatne žice Slavonije, 2025)

(3) *Case Study: International Folklore Festival Zagreb* – The International Folklore Festival Zagreb is a prestigious manifestation of amateur folklore in Croatia, organized by the Travno Cultural Center and dedicated to nurturing and presenting regional heritage. It has been held in Zagreb since 1966, continuing the tradition of Croatian peasant alliance festivals organized in the 1930s. It represents and promotes heritage values of all peoples and cultures and contributes to efforts to preserve cultural diversity in a globalized world.

In 2014, the Ministry of Culture of the Republic of Croatia and the City of Zagreb declared the International Folklore Festival Zagreb a festival event of national significance “because it affirms specific values of national culture as well as equivalent regional dance, musical, linguistic, and customary expression and values of world cultural heritage.” (Međunarodna smotra folklor, 2025). The programs of the Festival are designed by experts, ethnologists, and folklorists, who are in constant contact with contemporary phenomena in local cultures and their participants.

(4) *Case Study: Istrian folklore festivals* – Istrian folklore festivals have a key role in preserving and promoting the traditional music of the region through systematic inclusion of local communities and younger generations. We will mention the oldest event, The Festival of Folk Music and Dance of Istria, which brings together folklore societies that perform archaic dances, songs, and music on traditional istrian instruments such as roženice, mih, or mišnice. These reviews serve as a platform for transmitting specific musical elements such as two-part singing in tight intervals in song and music, and rhythmic patterns of folk dances. Gortan-Carlin and Orlić (2014) mapped the locations, respectively, the roads of musical-traditional events in Istria, where, throughout the year, folklore events can be followed. We will also mention The Small Folklore Festival of Istria County, which includes children and youth in the preservation of traditional culture, and which, to date, has been held eight times. (Istarski.hr, 2024)

(5) *Case Study: Choir meeting “Naš kanat je lip”* – “Naš kanat je lip” is meeting of amateur choirs, children, youth, and adults, i.e., a music event founded in 1972 in Poreč. It is named after a composition by the Istrian composer Ivan Matetić Ronjgov from 1961. The concert season of the Poreč Public Open University begins with this traditional choir meeting in the space of the Istrian Assembly at the beginning of June.

The event preserves and promotes the composition and singing of songs in the istrian-littoral idiom. The purpose of the event is to gather and present choirs that perform at least one artistic work that contains the istrian-littoral tonal series in its musical structure. The scale and the Istrian and littoral speech are nurtured. The meeting encourages further engagement and experimentation with the istrian scale, which represents a special interest and challenge for composers around the world. In addition to well-known compositions, choirs introduce premieres every year, and every other year a competition for new compositions is announced. Along with the meeting, a collection of compositions is printed and promoted, which remains a permanent legacy of the event (Gortan-Carlin, 2021).

(6) *Case Study: Dalmatians Klapa Festival in Omiš* – The Dalmatians Klapa Festival in Omiš is a prestigious Croatian klapa festival and one of the most important annual music events in Dalmatia and generally in Croatian music. According to its statute, the Festival is a public institution whose founder and owner is the City of Omiš. With its importance and tradition of

more than sixty years, it has influenced the development and popularization of klapa singing beyond the borders of Dalmatia, and over time, also beyond Croatia.

The tradition of the Dalmatian Klapa Festival played a key role in the recognition of klapa singing as UNESCO's intangible cultural heritage, which confirms its role as an institutional mechanism for the preservation of this musical expression. (Festival dalmatinskih klapa, 2025)

### ***Transformations of Croatian traditional music in a globalized world: between preservation and innovation***

Globalization has deeply influenced musical practices worldwide, creating a dynamic in which traditional forms must adapt to new aesthetics, technologies, and market demands. Croatian folk music is not immune to these processes, resulting in hybrid forms that combine local traditions with global genres. This transformation, although criticized for the potential erosion of authenticity, at the same time enables the survival of traditional elements in a contemporary context. Here are several examples of fusions of traditional and global genres.

– *Rap and Slavonian instrumentation: a bridge between urban and rural culture* – An example of the fusion of the rap genre with traditional Slavonian instrumentation is most clearly evident in the song “Come to Vinkovci” by Dalibor Bartulović Shorty ([https://www.youtube.com/watch?v=0wUS31xo\\_tU](https://www.youtube.com/watch?v=0wUS31xo_tU)), where the synthetic rhythms of rap recitation are combined with the acoustic sounds of a tambura ensemble. This hit from 2004 uses the structure of a classic *šokac* song, but reshapes it through modern production techniques, making it accessible to a wider audience. Similarly, the composition “Uzalud vam trud, svirači” by the group Prljavo kazalište (<https://www.youtube.com/watch?v=MCzPd-y9OGI>) demonstrated how traditional tambura arrangements can be recontextualized through the form of a contemporary pop structure.

– *Istrian scale in dialogue with jazz* – The Istrian scale, which stems from the untempered system characteristic of Istria and Kvarner, has become the starting point for numerous experiments. Jazz musician Elvis Stanić used its interval specificities in compositions that merge improvisation with fixed folkloric motifs. Projects such as GIIPUJA by Damjan Grbac explore the pos-

sibilities of Istrian two-part singing in combination with the contrapuntal complexity of modern jazz fusion music, where roženice and sopele are integrated with electronic effects. Such approaches not only expand the audience but also encourage reinterpretation of tradition – for example, the Istrian scale, which in its original form is based on untempered intervals, had to be adapted to the tempered system – the process of transforming the untempered Istrian-Primorje tonal series into a tempered symmetrical scale structure (Veljović, 2002) – in order to enable compatibility with standard instrumentation.

The fusion of jazz and Istrian folk music in the work of Tamara Obrovac represents a unique blend of improvisation, tradition, and contemporary musical expressions. Obrovac, in her projects, especially with the Transhistrina Ensemble quartet, skillfully integrates elements of the Istrian scale, dialect, and melodic with jazz harmonies, freedom of improvisation, and modern arrangements. It should be said that the symmetrical scale that arose from the istrian-littoral tonal series is very suitable for use in jazz music, where such scale structures are common (Russell, 1959). The music of Tamara Obrovac does not rely on clichés, but through intuitive collaboration with top musicians, creates an authentic sound that is at the same time deeply rooted in local tradition and open to global musical currents. In this way, she becomes a symbol of the creative reinterpretation of Croatian musical heritage on the world stage.

– *Modernization of traditional forms (klapa singing)* – Klapa singing, a UNESCO intangible monument, is traditionally performed without instrumental accompaniment. However, contemporary arrangers often add electric guitars, basses, or even synthesizers to increase dramatic intensity and to cater to the taste of the (mass) audience.

– *Ethno elements at Eurovision: between representation and stereotype* – Croatia has repeatedly attempted to present its musical tradition through ethno elements at Eurovision, with two notable examples being performances by Klapa s mora with the song “Mižerja” (2013) and Severina with the song “Moja štikla” (2006).

Klapa s mora, composed of the finest klapa singers, performed “Mižerja” ([https://www.youtube.com/watch?v=UuEcT\\_SzfuQ](https://www.youtube.com/watch?v=UuEcT_SzfuQ)) in traditional klapa multi-part singing, dressed in Sinj alkar uniforms, highlighting Dal-

matian and national heritage. The musical arrangement remained faithful to klapa tradition without modern interventions, which earned the respect of the audience but did not secure a place in the finals. This example shows the challenges of “pure” ethno-expression on the global stage, where authenticity does not guarantee wide acceptance. On the other hand, a more eclectic approach was offered by Severina Vučković with the song “Moja štikla” ([https://www.youtube.com/watch?v=hGp3YfEj\\_GY](https://www.youtube.com/watch?v=hGp3YfEj_GY)). The song combined elements of *ojkavica*, *rera*, *ganga* and *šijavica* with a modern pop production framework, using autochthonous instruments such as *lijerica* and *dvojnica*. Although the author claimed that it was Croatian folklore in which, as the only author of the text, she united elements of Croatian ethno music, *ojkavica*, *ganga*, *rera*, and *šijavica*, domestic ethno musicians unanimously refute the possibility that Europe would recognize this song as traditional folk music and Croatian folk expression (Jutarnji list, 2006), experts often classify the song as *turbofolk* or “excessive song”, pointing out that it is a mixture of various Balkan influences and styles (mostly classified as increasingly popular and ubiquitous *turbofolk*), and not a pure ethno-expression. Despite the controversies, “Moja štikla” achieved high visibility and placement, but also sparked debates about the boundaries between ethno and popular music.

These two examples illustrate different strategies for presenting Croatian tradition at Eurovision: from authentic reconstruction to a hybrid, popular-oriented approach, each with its own advantages and challenges in the international context.

– *Adaptation of instruments: from untempered melos to standardization* –  
The influence of technology on the globalization of music is continuous and particularly visible in the modifications and improvements of musical instruments. Almost all instruments used in the West have their prototypes in the Middle East, and the modifications made to them over the centuries generally reflect the desire for increased volume potential, a wider range, and a more varied tone color. *Roženice*, archaic wind instruments from Istria, have undergone technical modifications to meet the requirements of Western European harmony. Recently, we have witnessed a trend of combining tempered and untempered instruments, most often *roženice* and accordions. Although unimaginable in the late 20th century, this unusual fusion has now become a common occurrence in so-called Istrian entertainment music.

Traditionally, their manufacture and playing are based on the untempered intervals of the Istrian scale, which makes them unsuitable for use in tempered music. To facilitate integration into world music currents, some performers now adjust the length of the pipes and the position of the holes to achieve temperation. This process, although it enables the use of roženice in jazz or pop arrangements, takes away the frequency nuances and authenticity that make the Istrian *melos* unique.

## Discussion

Globalization has placed Croatian traditional music before a complex challenge: how to maintain authenticity in a world that demands rapid consumption of cultural products. Transformations of folklore for market adaptation open questions about the loss of original context, the reduction of complex traditions to tourist attractions, and the conversion of living customs into commodities. This process does not only affect musical expression, but directly threatens the cultural identity of the communities that have nurtured it for centuries.

Traditional music in its original form is inseparably connected to rituals, religious ceremonies, annual work cycles, or social events. However, globalization has led to its “relocation” to unfounded contexts: klapa songs are performed on cruises for foreigners, *ojkavice* become part of concert halls, and Istrian scale is used in advertisements. For example, klapa songs that were traditionally sung during harvest or weddings are now often performed in tourist resorts as evening entertainment, losing their social and spiritual dimension. Such decontextualization creates forms that visually and acoustically resemble tradition, but are stripped of its collective memory. For example, Moreška from Korčula, a war dance with a clear narrative structure, is often shortened and performed outside the traditional date (29 July) to accommodate the tourist season; for example, during 2025, the Moreška dance was performed a total of 36 times (Moreška, 2025), which gradually erases its historical purpose.

Commercial pressures and the struggle for profit often impose great pressure on performers and authors. Folklore groups face a dilemma: to adapt to the demands of tourist agencies or risk marginalization. Tourism becomes a double-edged sword for the preservation of tradition. On the one

hand, it encourages the revitalization of dying practices (e.g., courses for making traditional costumes), while on the other, it vulgarizes them through simplified presentations. The problem is particularly pronounced in cities with mass tourism. In Dubrovnik, street performers often perform klapa songs in modified arrangements, with an emphasis on visual attractiveness, which, along with interaction with the audience, becomes an increasingly important element of street performances. Arrangements prepared in this way contribute to a faster and more dynamic atmosphere, which suits the haste and diversity of guests passing through Dubrovnik. Such versions become “background music” for taking photos, which undermines their emotional depth.

Institutional procedures for preserving Croatian musical folklore represent a complex network of festivals, revues, and protection mechanisms that ensure the continuity and vitality of traditional music. From international protection through UNESCO lists to regional and local events, these mechanisms contribute to the preservation, promotion, and development of diverse musical traditions in Croatia. Each of the described events has its own specific character and role: Vinkovačke jeseni and Zlatne žice Slavonije preserve the Slavonian musical expression with an emphasis on tambura music; the International Folklore Festival Zagreb connects Croatian tradition with the international scene; Istrian festivals and the “Naš kanat je lip” event nurture specific Istrian musical tradition; while the Festival of Dalmatians Klapa in Omiš represents the cornerstone institution for the preservation of klapa singing.

Together, these institutional systems not only preserve tradition but make it living and relevant in contemporary society, ensuring that the richness and diversity of Croatian musical folklore remain an important part of national identity and cultural heritage.

Transformations of Croatian folk music in the globalized context reveal its adaptability and vitality. Hybrid genres such as ethno-rap or jazz fusion do not necessarily mean the erosion of authenticity, but can represent the creative appropriation of tradition under new conditions. The key challenge lies in finding a balance between innovation and respect for original structures – as shown by the example of the Istrian scale, which retains its identity even in tempered versions. Through this process, Croatian traditional music not only survives but becomes a relevant participant in the global musical dialogue.

Croatian folklore cannot escape globalization, but it can choose how to confront it. The key is to understand that authenticity is not static – it arises from a continuous dialogue between the past and the present. Commercialization and tourist folklorization become dangerous only when tradition is reduced to a one-dimensional product. Through awareness of the value of one's own heritage and inclusive models of preservation (where the community remains the bearer of meaning), Croatian folk music can remain alive without becoming a caricature of itself.

### **Conclusion**

Croatian folk music in the globalized world finds itself at a dynamic crossroads between preserving authenticity and the necessity of adapting to contemporary cultural, technological, and market circumstances. The processes of globalization have brought numerous challenges, but also opportunities: on the one hand, possibilities open up for international visibility, creative reinterpretation, and dialogue with other musical traditions, while on the other, dangers threaten from decontextualization, commercialization, and superficial folklorization. Examples such as the fusion of jazz and Istrian folk music, modernization of klapa arrangements, and interpolation of traditional elements in popular music and Eurovision performances show how Croatian musical heritage can be a source of innovation and inspiration. However, these processes often raise questions of identity, authenticity, and the boundaries between preservation and exploitation of tradition. Decontextualization, i.e., the separation of music from its original rituals and community, can lead to the loss of deeper meaning and the transformation of folklore into a tourist product devoid of layers.

Nevertheless, we believe that it is possible to find a balance: through education (of younger, but also older generations), inclusion of local communities, innovative festivals, and collaboration with artists of various genres, traditional music can remain vital and relevant. It is crucial to recognize that tradition is a living process, not a museum exhibit – it changes, adapts, and enriches itself in the encounter with new challenges. Ultimately, Croatian folk music in the globalized world has the potential to be a bridge between the past and the future, the local and the global, tradition and contemporaneity – provided that its preservation is based on respect, knowledge, and active community participation.

## References

- Bakhtiyar, Dilshatovich B. (2024). *The role of folklore in a multicultural world*. Retrieved May 12, 2025 from [webofjournals.com › index.php › article › download](http://webofjournals.com/index.php/article/download)
- Ceribašić, N. (2003). *Hrvatsko, seljačko, starinsko i domaće: Povijest i etnografija javne prakse narodne glazbe u Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku.
- Festival dalmatinskih klapa* (2025). Retrieved June 4, 2025 from <https://fdk.hr/>
- Gortan-Carlin, I. P. (2021). *Naš kanat je lip, 2020*. (povodom 45. obljetnice prvoga tiskanog notnog izdanja *Naš kanat je lip*). *Vjesnik istarskog arhiva*, 111–136.
- Gortan-Carlin, I. P. & Orlić, I. (2014). Ponuda i potražnja autentičnosti u glazbeno-turističkom doživljaju Istre: Ceste glazbeno-tradicijskih manifestacija. *Problemi sjevernog Jadrana: Problemi sjevernog Jadrana*, 13, 117–140.
- Istarski.hr, online novine, 24. 6. 2024. "Održana 8. Mala smotra folkloru Istarske županije. Pogledajte tko je bio". Retrieved June 9, 2025 from <https://istarski.hr/node/102588-odrzana-8-mala-smotra-folkloru-istarske-županije-pogledajte-tko-je-bio>
- Jerkov, S. (2013). *Narodno muzičko stvaralaštvo i globalizacija*. Retrieved May 6, 2025 from <https://canupub.me/Docs/2015/261-O-ident/O%20identitetu%20-%2036.%20Slobodan%20JERKOV.pdf>
- Jutarnji list, internetsko izdanje (2006). Retrieved May 6, 2025 from <https://www.jutarnji.hr/naslovnica/moja-stikla-hrvatski-folk-ili-nova-lepa-brena-3390743>
- Kalapoš, S. (2002). *Rock po istrijanski. O popularnoj kulturi, regiji i identitetu*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk – Biblioteka antropologije i etnologije.
- Klapa s mora "Mižerja"* (Official video) [https://www.youtube.com/watch?v=UuEcT\\_SzfuQ](https://www.youtube.com/watch?v=UuEcT_SzfuQ)
- Marošević, G. (2001). »Folklorna glazba«. U Z. Vitez i A. Muraj (ur.): *Hrvatska tradicijska kultura na razmeđu svjetova i epoha* (str. 409–421). Zagreb: Barbat – Galerija Klovićevi dvori – Institut za etnologiju i folkloristiku.
- Međunarodna smotra folkloru u Zagrebu* (2025). Službena stranica. Retrieved June 4, 2025 from <https://msf.hr/>
- Moreška (2025). Službena stranica. Retrieved June 4, 2025 from <https://moreska.hr/>
- MZOM (Službene stranice Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih). Retrieved June 9, 2025 from <https://min-kulture.gov.hr/izdvojeno/kulturna-bastina/kulturna-bastina-na-unesco-ovim-popisima/17251>

- Olaoye, G. & Henry E. (2024). *Folklore and Modernity*. Retrieved May 12, 2025 from <https://easychair.org/publications/preprint/nJPB/open>
- Orlić, I. (2005). Istarski identitet kroz glazbeno stvaralaštvo: Etnološki pristup. *Etnološka tribina: Godišnjak Hrvatskog etnološkog društva*, 34(27–28), 91–110.
- Prljavo kazalište “Uzalud vam trud svirači” <https://www.youtube.com/watch?v=MCzPd-y9OGI>
- Putiatytska, O., Ryndenko O., Osoka O., Putiatytska, L. & Shchirytsia D. (2022). *Exploring global musical diversity: analysing the fusion of styles, genres, and traditions in modern music*. Retrieved May 6, 2025 from [https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/140142/papers/A\\_15.pdf](https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/140142/papers/A_15.pdf)
- Rolandi, F. (2022). *Dvadeset četiri hiljade poljubaca*. Uticaj italijanske popularne kulture u Jugoslaviji (str. 1955–1965). Beograd: Geopoetika.
- Russell, G. (1959). *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organisation for Improvisation*. New York: Concept Publishing Company.
- Severina “Moja Štikla”, Eurovision 2006 [https://www.youtube.com/watch?v=hGp3YfEj\\_GY](https://www.youtube.com/watch?v=hGp3YfEj_GY)
- Shorty feat. Miroslav Stivić “Dođi u Vinkovce” [https://www.youtube.com/watch?v=0wUS31xo\\_tU](https://www.youtube.com/watch?v=0wUS31xo_tU)
- Trehub, S. E., Becker, J. V. & Morley, I. (2015). Crosscultural perspectives on music and musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 370(1664), 20140096–20140096. <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0096>
- Veljović, M. (2002). Harmonijska nadgradnja istarskoga tonskog niza u djelima Matka Brajše-Rašana, Ivana Matetića Ronjgova i Slavka Zlatića. U V. Tadejević (ur.): *Zbornik Ivan Matetić Ronjgov – Odjeci glazbene prošlosti* (str. 135–171). Viškovo, Ronjgi: Ustanova Ivan Matetić-Ronjgov.
- Vinkovačke jeseni (2025). Službena stranica. Retrieved June 4, 2025 from <https://vinkovackejesenih.hr/>
- Vuust, P., Heggli, O. A., Friston, K. J. & Kringelbach, M. L. (2022). Reply to ‘Towards a cross-cultural framework for predictive coding of music’. *Nature Reviews Neuroscience*, 23(10), 641–642. <https://doi.org/10.1038/s41583-022-00621-5>
- Zavičajna nastava (2025), Službene stranice Institucionalizacija Zavičajne nastave Istarske županije. Retrieved June 4, 2025 from <https://www.zanas.hr/hr/zavicajna-nastava>
- Zlatne žice Slavonije (2025). Službena stranica. Retrieved June 4, 2025 from <https://zlatne-zice-slavonije.hr/>

**Branko Radić**

Sveučilište Jurja Dobrile, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,  
Pula, Hrvatska

**Ivana Paula Gortan-Carlin**

Sveučilište Jurja Dobrile, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,  
Pula, Hrvatska

**HRVATSKA NARODNA MUZIKA U GLOBALIZOVANOM  
SVETU: OČUVANJE TRADICIJE I SAVREMENI UTICAJI**

**Rezime:** Hrvatska narodna muzika suočava se sa dinamičnim izazovima globalizacije, koja menja načine njenog očuvanja, interpretacije i percepcije. Neizbežno je da se tradicionalni muzički oblici (npr. klapa, tamburaška muzika, istarsko-primorsko netemperovano pevanje i sviranje) prilagode savremenim kulturnim i tehnološkim trendovima. Radi očuvanja istarske baštine, Istarska županija je postavila projekat „Institucionalizacija zavičajne nastave“ kao strategiju zaštite nematerijalne baštine u 21. veku.

Autori rada pišu o postojećim institucionalnim mehanizmima za očuvanje, na primer: Vinkovačke jeseni, Zlatne žice Slavonije, UNESCO-va zaštita nematerijalne kulture, Festivali istarskog folklor, Naš kanat je proleće.

Želja da se prate svetski muzički trendovi, uz očuvanje tradicionalne muzike, dovodi do transformacije tradicionalne muzike u praksi. Tradicija se prelijeva u svetsku muziku, modernizacijom aranžmana, interpolacijom globalnih žanrova u lokalni etno izraz. U radu se pominju primeri različitih studija slučaja, na primer: rep i slovenska muzika, istarske lestvice i razni žanrovi, modernizacija klape aranžmana, etno bendovi na Evroviziji. Postavlja se pitanje identiteta. Da li se folklor transformiše u proizvod gde kvalitet određuje profit, gde autentičnost stoji nasuprot turističkim atrakcijama, odnosno komercijalizaciji tradicije? Zaključuje se da održivost hrvatske folklorne muzike zavisi od ravnoteže između obrazovanja mlađih generacija i inovativnog pristupa koji obezbeđuje relevantnost u globalnom kontekstu.

**Ključne reči:** *folklorna muzika, globalizacija, kulturni identitet, očuvanje tradicije.*

## Сценска лутка и развој језичке и ликовне креативности деце предшколског и млађег школског узраста

**Јелена Вељковић Мекић\***

Академија техничко-васпитачких струковних студија Ниш, Одсек Пирот

**Сања Петровић\***

Академија техничко-васпитачких струковних студија Ниш, Одсек Пирот

**Драгана Драгутиновић\***

Академија техничко-васпитачких струковних студија Ниш, Одсек Пирот

**Апстракт:** Сценска лутка јесте мали инструмент којим се могу постићи изузетни резултати у развијању и поспешивању креативних потенцијала деце предшколског и млађег школског узраста. Чини се да је последњих година, можда и последњих деценија, лутка неправедно „протерана“ из вртића, а да у школама никада и није била довољно присутна. С једне стране, лутка има сродности са скулптуром и сликом, те јој се приликом израде упућују одређени ликовно-естетски захтеви, док је с друге стране оживљавају покрет и говор који морају бити прилагођени њеном карактеру и захтевају од аниматора прецизност, јасноћу и функционалност на оба плана. Сходно томе, лутка може бити повод за разноврсне ликовне активности, као и инструмент којим се кроз драмску игру увежбава матерњи и учи страни језик, подстичу комуникација и језичка креативност. Сценска лутка је у настави енглеског језика на раном узрасту препозната као материјал који значајно може допринети бољем и лакшем усвајању језика, па је зато и неизоставни део дидактичких ма-

\* [jelena.veljkovic.mekic@akademijanis.edu.rs](mailto:jelena.veljkovic.mekic@akademijanis.edu.rs), <https://orcid.org/0009-0001-1013-8156>

\* [sanja.petrovic@akademijanis.edu.rs](mailto:sanja.petrovic@akademijanis.edu.rs), <https://orcid.org/0009-0000-0478-0479>

\* [dragana.dragutinovic@akademijanis.edu.rs](mailto:dragana.dragutinovic@akademijanis.edu.rs), <https://orcid.org/0009-0008-5021-0096>

теријала за учење страног језика у првом разреду основне школе. У овом раду су илустровани бенефити коришћења сценске лутке у раду са децом предшколског и раног школског узраста. Рад садржи смернице за поновну употребу сценске лутке у настави и курикулумима на раношколском и предшколском узрасту.

**Кључне речи:** *сценска лутка, драмска игра, матерњи језик, страни језик, ликовна уметност.*

## Увод

У другој половини и крајем прошлог века теоретичари луткарства су сматрали да лутка има изузетан утицај на предшколско дете и неретко су указивали на њен значај (Dražić, 1965; Misailović, 1991; Pokrivka, 1980). Дражић истиче како лутка у вртићу мора имати много више квалитета и дужности него када се користи у неким другим приликама. „У вртићу сценска лутка значи радост и ведрину сунчаног детињства. Уз то, она је велика помоћ васпитачима у њиховом врло сложенем послу васпитања наших најмлађих грађана“ (Dražić, 1965: 4). Власта Покривка у својој књизи *Дијете и сценска лутка* истиче естетске и педагошке вредности сценске лутке и игара са сценском лутком. „Свијет лутака је свијет поезије, хумора, сатире, фантастике, свијет који не познаје границе између људи, животиња, биљака и предмета. То је измишљен и стилизиран свијет саткан од најтананијег предива – фантазије“ (Pokrivka, 1980: 9). И методичари развоја говора сматрају лутку изузетним помоћним средством које се одликује мотивационим и приповедачким елементима, кључним за развој и поспешивање говорних способности деце. „Лутке спадају у најфреквентнија визуелна средства у раду са предшколском децом. Уколико су ваљано урађене и уколико се ваљано анимирају, оне могу да значајно допринесу буђењу интересовања код деце за одређене теме, подстицању активности деце до нивоа активне сарадње са васпитачем у сазнавању неког садржаја и његовом продубљенијем доживљавању и разумевању“ (Naumović, 2000: 78). Лутке подстичу децу на говор и комуникацију, ликовно стваралаштво и интелектуално ангажовање, те ће овакве игре резултирати нечим лепим, квалитетним и корисним (Kraljević, 2003).

Евидентно је да су истраживања игара са сценском лутком, њене употребе у раду са предшколском децом и учешћа васпитача у луткар-

ским представама и фестивалима раније била фреквентнија и квалитетнија. Ипак, нешто се није променило: фасцинирајући утисак и мотивациона функција коју лутка активира у сусрету са децом. Због малих димензија, занимљиве појаве и живих покрета, лутка у детету изазива осећај блискости и повезаности, па се лако идентификују са њом. Захваљујући анимистичким одликама у мишљењу предшколског детета, као и његовој развијеној способности свесне самообмане, дете се идентификује са сценском лутком без обзира на то да ли она предстаља предмет, животињу или човека. „Деца имају безрезервно поверење у лутке, спремна су да их слушају, поверавају им се и са нестрпљењем очекују сваки нови сусрет са њима. Теме виђене на луткарској сцени дуго живе у њиховом сећању, присутне су у играма, цртежима, као и начину мишљења и деловања” (Dotlić i Kamenov, 1996: 239).

Сценска лутка одликује се ликовном компонентом, покретом, говором и тиме је јасна њена драматуршка функција.<sup>1</sup> О употреби педагошке праксе засноване на драмском методу (Drama Based Pedagogy) говори рад Лијеве, Енциса и Брауна (Lee, Enciso, Brown, 2020) у коме се квалитативном анализом дошло до јасних закључака да педагошка пракса заснована на драми (DBP) има значајан позитиван утицај на постигнућа, ставове, вештине 21. века, уметничке вештине и мотивацију у области писмености. Нарочито, DBP има позитиван ефекат на све ове исходе, осим на ставове. Употреба DBP за разумевање приче (уместо усвајања нових вештина или идеја) даје веће ефекте јер укључује телесно искуство, које појачава разумевање.

### **Говорне активности предшколске деце и сценска лутка**

Предшколско дете млађег узраста лутку користи као ослонац у игри, и како је доминантна моторичка функција, анимација је углавном

---

<sup>1</sup> Учешће деце у драмским активностима подразумева шест основних начела: моделирање стварности путем драмског изражавања, сагледавање идентитета као личног наратива, стицање дубљег разумевања сопственог наратива уласком у фиктивни свет, безбедно препуштање драмском искуству јер оно није стварно, развијање вештина сарадње међу учесницима и испитивање ставова, вредности и односа између одабраних ликова у одређеним ситуацијама (Somers, 2005).

оријентисана ка покретању лутке, са мало или без говорних партија. Ове игре су краткотрајне и ретко се кад одликују кохерентношћу и заокруженошћу. Код деце старијег предшколског узраста моторичка активност се смањује, покрети бивају прецизнији и условљенији намерама лутке, док се говор усложњава, те бива уско повезан са карактером лутке и креиран према конкретним драмским радњама. У овим играма дете се слободно игра језичким формама, комбинује их и преображава, ствара неологизме, смешне и чудне речи и краће песничке творевине.

Сценска лутка ће у рецепцији књижевног текста омогућити визуелан утисак, а самом својом појавом пробудиће у детету асоцијацију на игру и забаву. Покрет сценске лутке утицаће да се код деце остваре већа усредсређеност и пажња, као и интересовање за оно што лутка говори, док специфичном бојом гласа, интригантном интонацијом и тоналитетом, дете ће бити мотивисаније да се укључи у разговор са њом. Познато је да сценска лутка чини да дете постане отвореније и слободније у комуникацији. Рачунајући на процес идентификације, говорне игре са сценском лутком би могле бити продуктивније у подражавалачким говорним радњама. Пронаћи боју, глас и висину лутки је деликатан задатак, и уколико буде адекватно извршен, неће бити препреке да деца пожеле да понављају оно што лутка говори и/или да се опробају у проналажењу креативних гласовних и говорних решења за анимацију сценских лутака.

Постоје многобројни књижевни текстови који се могу користити као полазиште за лутка-игру. Најпре, ту су поетски текстови, посебно песме са дијалошком формом, басне, приче и бајке (једноставнијег сужеа и са мањим бројем ликова). Нису сви књижевни текстови подједнако сценични, те је потребан нарочит опрез при избору и адаптацији. Студија *У замку замки* (Млађеновић, 2017) указује на сценски потенцијал одређених књижевних текстова (драмских текстова за предшколски узраст, Андерсенових бајки, песама Григора Витеза) и пружа техничка упутства за драматизацију Андерсенове бајке *Славуј*. Приручник Емила Каменова и Сање Филиповић *Дечје драмско стваралаштво* (2010) би поред избора луткарских текстова могао да помогне васпитачима и приликом израде једноставнијих сценских лутака, док се у приручнику Душице Бојовић (*Више од игре: драмски метод у раду са децом*, 2010) читалац може упознати са драмским методом и драмским техникама примереним и прилагођеним деци, уз многобројне примере из праксе.

Потребно је нагласити да игре са луткама у којима их дете „оживљава” посредством покрета и гласа нису чиста подражавања дечјег искуства, већ облик стваралачке интерпретације стварности. Дете ће у њима открити лепоту поетске речи, развијаће смисао за хумор и проналазиће оригинална решења у причању. Уживајући у мелодији и звучности језика, у својим спонтаним играма и ситуационим говорним радњама, дете открива естетску компоненту језика и говора.

Лутка омогућава детету да изрази оно што не би смело или знало да каже у директној комуникацији, чиме се ствара простор за слободно и креативно језичко изражавање. Лутка-игра у вртићу има битну улогу у неговању пријатељских односа међу децом, као и стварању позитивне и сигурне атмосфере у којој се уважава индивидуални израз сваког детета. Кроз игру са лутком, дете користи говор у функцији стварања – оно конструише непостојећи свет, изражава емоције, говори уместо неког другог (игра улога), формулише мисли и стиче осећај за дијалог и структуру приче, како на матерњем тако и на страном језику.

### **Сценска лутка као средство за учење страног језика на раном узрасту**

Усвајање енглеског језика путем сценских лутака представља ефикасан и забаван приступ развоју језичких вештина код деце. Кроз интерактивну игру и креативну комуникацију, деца имају прилику да се укључе у активан процес учења, који подстиче њихову мотивацију, самопоуздање и интересовање за страни језик (Giannikas, 2023). Истовремено, лутке доприносе развоју социјалних и емоционалних вештина, што их чини изузетно вредним наставним средствима у настави енглеског језика као страног.

Истраживања показују да сценске лутке имају снажан утицај на квалитет учења. Хаклинг, Смит и Мурсија (Hackling, Smith, Murcia, 2011) утврдили су да се применом лутака повећава број и квалитет ученичких интеракција, док се атмосфера у разреду побољшава. Кехова, Нејлор, Малонијева и Сајмонова (Keogh, Naylor, Maloney, Simon, 2008) наглашавају да лутке подстичу децу да слободније изражавају своја запажања и размишљања, што је основни предуслов за креативни језички израз. Махаранијева (Maharani, 2016) наводи да коришћење лутака може пози-

тивно утицати на самопоуздање ученика и значајно побољшати комуникативне вештине код стидљиве деце. Њено истраживање је показало да ученици са нижим нивоом самопоуздања чешће учествују у говорним активностима када користе лутке.

Студија „Развој говорних вештина на енглеском језику и мотивација код млађих ученика кроз употребу лутке“, ауторки Паулине Веронике Браво (Pauline Verónica Bravo) и Сесилије дел Кармен Цистерна (Cecilije del Carmen Cisterna) истражује утицај примене лутки у настави на развијање говорних вештина и мотивације код деце млађег узраста у Чилеу (*European Journal of Education Studies*, Vol. 7, br. 8, 2020). Коришћењем лутке по имену Сајмон у учионици, ученицима је омогућена интеракција на енглеском језику кроз дијалог и причање прича. Квалитативна анализа података прикупљених путем интервјуа показала је да се ученици осећају сигурније и мотивисаније да говоре енглески када комуницирају путем лутке. Лутка је представљала емоционални мост између наставника и ученика, доприносећи стварању опуштене, подстицајне учиоичке атмосфере. Ученици су често лутки приписивали људске особине, што је додатно појачало њихову ангажованост и спонтану и креативну говорну продукцију. У раду, ауторке наводе да лутке могу бити делотворан дидактички алат у настави енглеског језика, посебно у образовним окружењима са ограниченим ресурсима.

Сличне закључке износи и чланак „Puppet play: Enhancing young learners' speaking skills through creative interaction“, објављен на платформи *World of Better Learning* (Cambridge University Press & Assessment). У овом тексту се истиче да лутке омогућавају деци да слободно изражавају мисли и користе страни језик без страха од грешака. Теоријска основа ослања се на Пијажеову развојну психологију, према којој игра омогућава деци да развијају креативне и когнитивне способности кроз маштовите улоге и решавање проблемских ситуација. Употреба лутке у настави страних језика доприноси побољшању комуникације у учионици јер су ученици мотивисани да слободно и спонтано испробавају разне комуникативне моделе, долазећи до модела који је друштвено прихватљив. Међутим, у том трагању они креирају и дијалоге у које убацују хумор, фантастичне догађаје и ликове, креирајући потпуно нове и неочекиване наративе. Препоруке за наставнике укључују персонализацију лутака (име, особине), коришћење лутака у игри улога, за представљање вокабулара и граматичких структура, као и увођење тех-

нологије кроз дигиталне лутке и апликације, што додатно подстиче језичку креативност. Овакав приступ интегрисања игре и учења показује се као високо мотивишући и ефикасан у развоју говорних вештина код деце у раном узрасту.

### **Допринос сценске лутке у настави енглеског језика**

*Интерактивно учење* – Сценске лутке омогућавају деци да активно учествују у дијалозима, што олакшава усвајање нових речи и граматичких структура. Ђаникасова (Giannikas, 2023) истиче да употреба лутака значајно повећава интересовање и активност ученика, јер деца уче језик кроз спонтану и креативну комуникацију. На пример, кроз ситуационе игре, попут куповине у продавници или одласка код лекара, ученици користе вокабулар у контексту, што доприноси дубљем разумевању.

*Развој комуникацијских вештина* – Кроз луткарску игру, деца вежбају изражавање мишљења, постављање питања и одговарање у контексту, што поспешује развој вербалних способности (Cisterna & Bravo, 2020). Аутори наглашавају да лутке делују као медијатор у говору, олакшавајући комуникацију чак и код стидљивих ученика. Пример из праксе је активност у којој ученици у пару воде дијалог између две лутке у оквиру теме „упознавање“, чиме вежбају поздраве, представљање и постављање основних питања.

*Смањење анксиозности* – Лутке пружају осећај сигурности јер деца говоре кроз лик, чиме се смањује страх од грешака и осуде. Према Рифовој и Хамбурговој (Rief & Heimburge, 2007), овакав приступ посебно користи ученицима који имају тешкоће у комуникацији. Деца често показују већу спонтаност када говоре уместо лика, а не у своје име.

*Јачање самопоуздања* – Играјући улоге, деца се ослобађају и постају сигурнија у коришћењу страног језика. Сајмонова, Нејлор, Кехова, Малонијева и Даунингова (Simon, Naylor, Keogh, Maloney, Downing, 2008) указују на то да деца, када користе лутке, чешће преузимају иницијативу у говору и показују већи степен ангажовања. Ово је посебно видљиво у групним активностима као што су сценске импровизације, где ученици осмишљавају приче и представљају их другарима.

*Подстицање маште и креативности* – Према Пијажеу (Piaget, 1962), креативна игра има кључну улогу у когнитивном развоју. Кроз лутке, деца креирају сценарије и ликове, што доприноси развоју креативног мишљења и решавања проблема. На пример, деца могу направити своје лутке и осмислити авантуристичке приче, чиме се подстичу и визуелна уметност и наративна структура.

*Позитивна атмосфера у учионици* – Корошец (Korošec, 2012; 2013) у својим истраживањима истиче да употреба лутака доприноси отворенијој и пријатнијој учионичкој клими, што позитивно утиче на сарадњу и мотивацију ученика. Када наставници редовно укључују лутке као део часова, деца показују већу жељу за учењем и учествују са више ентузијазма.

Лутка се представља деци и додељује јој се личност како би се успоставила емоционална повезаност (Giannikas, 2023). Наставник, на пример, може користити лутку као помоћника који „не зна енглески” и који учи заједно са децом, чиме се граде емпатија и колективни дух. Техника *причање прича* уз помоћ лутака омогућава деци да импровизују и развијају наративне вештине (Brezigar, 2010), као што је креирање фантастичних прича о животињама које живе у дунгли.

Присутно је и коришћење лутака у дијалозима и сценама из свакодневног живота ради учења функционалног језика (Cisterna & Bravo, 2020), као што су дијалози у ресторану, на аеродрому или у школи. Комбинација сценске лутке са дигиталним технологијама (апликације попут *Puppet Pals*) омогућава савремени приступ и повећава ангажовање ученика, посебно у онлајн настави.

### **Сценска лутка као подстицај за ликовно стваралаштво**

Ликовна игра и ликовно стварање у процесу рада са књижевним/драмским текстом или у поступцима усвајања језика, може се у лимитираној форми уклопити у појам „ликовне драматургије”. Према тексту Маријане Жупанић Бенић, ликовна драматургија припада „комплексној грани ликовне умјетности гдје се знање ликовних законитости претаче у примјењивости на сцени у виду сценографије, костимографије, креације лутака и обликовања свјетла” (Županić Benić, 2021: 80).

У ритуалу као и у позоришту лутка/маска/костим/тело/предмет/простор остварује посебну динамику облика, која се онда повињује промишљеној или слободној игри са материјом.

Сценска лутка је творевина сродна скулптури и слици. „Позоришна лутка, као естетски објекат, подлеже општим законитостима обликовања ликовне форме и принципима сликарске композиције” (Каменов и Филиповић, 2010: 59). Израда сценске лутке условљена је законитостима ликовне и позоришне уметности. Да би њен карактер био јасан већ на први поглед, она мора да буде једноставно стилизована и читљива. У ликовном и функционалном смислу, она представља симбол. Лепа и за дете примамљива лутка је она која је поетична, изражајна и језгровита. Ликовни израз сценске лутке је прво што дете региструје, пре него се покрене и проговори, те само њено присуство може бити подстицајно у ликовном смислу.

Објекти за игру (играчке или предмети свакодневне употребе) су први на столу у предметном театру. Оживљеним стварима додељују се улоге. Брундају мали аутомобили, четке за косу говоре. Преврнута књига је склониште, а уколико је илустрована – постаје готова, скоро фантазмична сценографија. На ред долазе папирне лутке, изрезани облици у руци или на штапу, као дечји цртежи или фотоколажи. Могу да сликају, лепе и комбинују. Најбоље су пљоснате лутке са покретним удовима, лутке мрдалице. Рука-лутка може да зева и формира гласове. Обавијена тканином и са паром лоптица од згужваног папира наместо очију, постаје стара дама која шушка док говори. Она не мора да буде „лепа”, али је њена механика привлачна. Једноставна марионета на два или три конца захтева већу вештину и више стрпљења, израду или проналажење саставних делова лутке, размишљање о облику, начину везивања и повезивања елемената.

Бити креативан значи мислити антипозитивистички, не гледати на ствари само према њиховој функцији, него тражити асоцијације везане за њихов облик, боју, материјал, текстуру итд. У дечјем свету се стваралачки чин посматра и кроз истраживање материјала, додиром, цепањем, увртањем, гњечењем, уплитањем, прикупљањем, слагањем, преслагањем, организовањем „масе” која постаје лице и лик у игри, замисљени простор или измаштано биће. Дете је у самом средишту „ликовног” догађаја. Бојом и обликом, у пронађеном и виђеном и њихо-

вим реструктурирањем, може да исприча причу. Упознајући ликовне технике, вођено знањем, преноси поруку.

### **Закључак**

Сценска лутка јесте мали инструмент којим се могу постићи изузетни резултати у развијању и поспешивању креативних потенцијала деце предшколског и млађег школског узраста. С једне стране, лутка има сродности са скулптуром и сликом, те јој се приликом израде упућују одређени ликовно-естетски захтеви, док је с друге стране оживљавају покрет и говор који морају бити прилагођени њеном карактеру и захтевају од аниматора прецизност, јасноћу и функционалност. Сходно томе, лутка може бити повод за разноврсне ликовне активности, као и инструмент којим се кроз драмску игру увежбава матерњи и учи страни језик, подстиче комуникација и језичка креативност. С обзиром на то да лутка може бити готово све, свака ствар, предмет који се може оживети, односно анимирати, јасно је да њена израда и примена не мора бити нарочито захтевна. Игре са сценском лутком могу бити организоване према унапред познатом тексту или импровизоване кроз спонтану активност деце.

Одређени књижевни текстови као што су бајке, фантастичне и хумористичне приче нарочито су погодни за лутка-анимацију. Дете у игри са сценском лутком богати речник, побољшава функције говора, развија способност доживљаја лепоте поетске речи, усавршава целовито, логично и уобличено приповедање и развија смисао за хумор.

Сценска лутка је у настави енглеског језика на раном узрасту препозната као материјал који може значајно допринети бољем и лакшем усвајању језика, па је зато и неизоставни део дидактичких материјала за учење страног језика у првом разреду основне школе. Интеграција сценских лутака у наставу енглеског језика, поред језичке креативности коју подстиче, нуди мноштво педагошких користи. Она помаже у развоју језичких, когнитивних и социјално-емоционалних способности код деце.

Чини се да је последњих година, можда и последњих деценија, лутка неправедно „протерана“ из вртића, а да у школама никада и није била довољно присутна. Имајући у виду нове основе програма пред-

школског васпитања и образовања – „Године узлета” – и изванредан утицај лутке на предшколско дете, као и потребу школске деце која похађају ниже разреде да у својим играма анимирају разноврсне неживе предмете, сматрамо да нема препреке за чешћу употребу сценске лутке у говорним и ликовним активностима, али и да је потребна боља едукација васпитача, учитеља и наставника страних језика како би били мотивисанији и спремнији да је користе.

Уз одговарајућу обуку и креативан приступ, наставници могу значајно побољшати квалитет наставе и остварити већи напредак ученика, посебно када се активности ослањају на резултате истраживања и педагошке препоруке.

У овом раду истакле смо многе бенефите коришћења сценске лутке у раду са децом предшколског и раног школског узраста, у нади да ће њена употреба у настави и курикулумима на раношколском и предшколском узрасту поново добити на значају.

## Литература

- Bojović, D. (2010). *Više od igre: dramski metod u radu sa decom*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Brezigar, B. (2010). *How does the introduction of an English-speaking puppet influence the use of English in group speaking activities?* [Master's thesis, University of York]. York: University of York.
- Cisterna, C. & Bravo, P. (2020). Young learners' English speaking skill development and motivation through the use of a puppet. *European Journal of Education Studies*, 7(8). <https://doi.org/10.46827/ejes.v7i8.3212>
- Dotlić, Lj. i Kamenov, E. (1996). *Književnost u dečjem vrtiću*. Novi Sad: Zmajeve dečje igre.
- Dražić, B. (1965). Vrednost i zadaci lutkarskog pozorišta. U B. Dražić (ur.): *Uvod u lutkarstvo* (str. 3–6). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Giannikas, C. (2023). *Puppet play: Enhancing young learners' speaking skills through creative interaction*. Retrieved May 12, 2025 from the <https://www.cambridge.org/elt/blog/2023/07/06/puppet-play-enhancing-young-learners-speaking-skills-through-creative-interaction/>
- Hackling, M., Smith, P. & Murcia, K. (2011). Enhancing classroom discourse in primary science: The Puppets Project. *Teaching Science*, 57(2), 18–25.
- Kamenov, E. i Filipović, S. (2010). *Mudrost čula IV: Dečje govorno stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon.
- Keogh, B., Naylor, S., Maloney, J. & Simon, S. (2008). Puppets and engagement in science: A case study. *Nordic Studies in Science Education*, 4(2), 142–150.
- Korošec, H. (2012). Playing with puppets in class—Teaching and learning with pleasure. In L. Kroflin (eds.): *The Power of the Puppet* (pp. 29–45). Union Internationale de la Marionette.
- Korošec, H. (2013). Evaluating study of using puppets as a teaching medium in Slovenian schools. *Školski vjesnik*, 62(4), 495–520.
- Kraljević, A. (2003). *Lutka iz kutka*. Zagreb: Naša djeca.
- Lee, B. K., Enciso, P. & Brown, M. R. (2020). The effect of drama-based pedagogies on K-12 literacy-related outcomes: A meta-analysis of 30 years of research. *International Journal of Education & the Arts*, 21(30). Retrieved May 12, 2025 from the <http://doi.org/10.26209/ijea21n30>

- Maharani, S. (2016). The use of puppet: Shifting speaking skill from the perspective of students' self-esteem. *Register Journal*, 9(2), 101–126.
- Misailović, M. (1991). *Dete i pozorišna umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mladenović, M. (2017). *U zamku zamki: dramski i scenski potencijal poezije i proze za decu*. Sombor: Gradska biblioteka „Karlo Bijelicki”. Novi Sad: Međunarodni centar književnosti za decu „Zmajeve dečje igre”.
- Naumović, M. (2000). *Metodika razvoja govora dece predškolskog uzrasta*. Pirot: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(3), 120–128.
- Pokrivka, V. (1980). *Dijete i scenska lutka*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2007). *How to reach and teach all children through balanced literacy*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J. & Downing, B. (2008). Puppets promoting engagement and talk in science. *International Journal of Science Education*, 30(9), 1229–1248.
- Somers, J. (2005). *Drama as an alternative pedagogy*. Nuffield Review of 14–19 Education and Training. <https://www.nuffieldfoundation.org/wp-content/uploads/2021/01/Draft-Paper-Supporting-Children-and-Adolescents-Through-Educational-Drama.pdf>
- Županić Benić, M. (2021). Likovna dramaturgija kazališta figura Zlatka Boureka, tog začudnog svijeta kazališta nakaza. *Radovi Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Požegi*, 10, 79–95.

**Jelena Veljković Mekić**

Academy of Applied Technical and Prescholl Teacher Studies, Niš,  
Department in Pirot

**Sanja Petrović**

Academy of Applied Technical and Prescholl Teacher Studies, Niš,  
Department in Pirot

**Dragana Dragutinović**

Academy of Applied Technical and Prescholl Teacher Studies, Niš,  
Department in Pirot

**STAGE PUPPET AND THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND  
ARTISTIC CREATIVITY IN CHILDREN OF PRESCHOOL  
AND EARLY SCHOOL AGE**

**Summary:** A stage puppet is a small instrument that can achieve exceptional results in developing and enhancing the creative potential of children of preschool and early school age. It seems that in recent years – perhaps even decades – the puppet seems to have been unfairly “expelled” from kindergartens, and it has never been sufficiently present in schools. On the one hand, the puppet bears resemblance to sculpture and painting, and certain artistic and aesthetic requirements are imposed on it during its creation. On the other hand, it is animated by movement and speech that must be adapted to its character, requiring precision, clarity and functionality from the animator. Accordingly, the puppet can serve as an occasion for various artistic activities, as well as an instrument used to practice the mother tongue and learn a foreign language through dramatic play, encouraging communication and linguistic creativity. In teaching English at an early age, the stage puppet is recognized as a means that can significantly contribute to better and easier language acquisition, which is why it is an indispensable part of didactic materials for learning a foreign language in the first grade of primary school. In this paper, we aim to illustrate the benefits of using stage puppets in work with children of preschool and early school age. The findings presented in this paper may provide implications and guidelines for its reintegration in teaching and curricula at the preschool and early school levels.

**Keywords:** *stage puppet, dramatic play, mother tongue, foreign language, fine arts.*

---

Научна конференција  
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ  
ИЗМЕТЉУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ  
Педагошки факултет, Ужице  
24. октобар 2025.



ISBN 978-86-6191-091-3  
DOI 10.46793/zbVO25UEII.  
745MS  
УДК 821.161.1.09-31  
Донцева Д. А.  
Стручни чланак  
стр. 745–758

---

## Analysis of the Educational Potential of Mass Literature: A Case Study of Daria Dontsova's Prose

Mirosława Michalska-Suchanek\*

University of Silesia, Faculty of Humanites, Katowice, Republic of Poland

**Abstract:** The article examines the significant role of Darya Dontsova's popular literature in university-level Russian language instruction for Polish students. The primary goal is to analyze her novels as effective didactic material, demonstrating their contribution to language development and familiarizing students with colloquial Russian. The study also highlights their value as a source of information on Russia's realities, culture, and mentality, fostering linguistic and cultural proficiency. Dontsova's novels are valuable learning tools. They provide a rich source of contemporary, colloquial Russian, significantly expanding vocabulary and language skills. Students learn standard phrases and communicative constructions. These novels offer a unique perspective on Russian culture, history, and mentality, depicting daily life and traditions. Reading this literature in the original greatly enhances language acquisition by immersing students in the narrative, making learning more natural. This fosters deeper retention by encouraging contextual meaning inference.

The text highlights a project where five groups of four third-year Russian philology students, enrolled in a zero-level Russian language course, conducted a semester-long analysis of Dontsova's novels. They reconstructed Soviet reality from the 1970s and 1980s. This study underscored popular literature's potential in language education.

**Keywords:** *educational potential, mass literature, Daria Dontsova.*

---

\* [mirosława.michalska-suchanek@us.edu.pl](mailto:mirosława.michalska-suchanek@us.edu.pl), <https://orcid.org/0000-0001-5262-0816>

## Introduction

The main research objective is to analyze the utilization of Darya Dontsova's novels as effective didactic material in teaching Russian at the university level in Poland. The study aims to demonstrate how Dontsova's ironic detective stories contribute to the development of students' language competencies, enriching their vocabulary and familiarizing them with the colloquial variant of the language. Furthermore, the goal is to examine the role of these novels as a source of knowledge about Russia's contemporary and past realities, its culture, mentality, and daily life, thereby supporting the formation of linguistic and cultural competence.

In the methodology of teaching Russian at the university level in Poland, the utilization of works classified as so-called mass literature occupies a significant place. The novels of Daria Dontsova prove to be particularly effective didactic material. Her ironic detective stories constitute a valuable source of knowledge about the contemporary, colloquial variant of the Russian language for Polish-speaking students. They contribute to the formation of vocabulary, the development of language competencies, and familiarize learners with standard phrases used in typical everyday communication situations, linguistic-communicative constructions, and informal utterances. The publications of Daria Dontsova also support process of Russian language acquisition as a specific source of information about Russia – its current state and its past. The author, employing a considerable degree of humor, depicts the realities of the country's life and its average citizens. In numerous retrospectives, she reconstructs the image of past eras, and also – in a broader cultural context – familiarizes readers with Russian traditions, customs, mentality, and other cultural aspects.

The books of Daria Dontsova are characterized by a relatively low level of lexico-grammatical difficulty, making them accessible to students of Russian philology. The receptive competencies of students operating at the B1 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) exhibit characteristics similar to those of a typical recipient of popular literature. Dontsova's ironic detective novels are distinguished by their uncomplicated vocabulary and numerous simple dialogues situated within commonplace communicative situations, such as interactions in family rela-

tions and linguistic behavior in commercial and service spaces (stores, cafes, restaurants) and institutional settings. The examples of linguistic communication found within these works, in situations with which students can readily identify, constitute a valuable source of didactic material. Consequently, the reading of original texts contributes to the deepening of language knowledge in its communicative function.

The analyzed works feature a wealth of phraseological units and useful vocabulary, including the names of everyday objects and lexemes and expressions rarely encountered in standard textbooks. The process of reading facilitates the acquisition of stable syntactic constructions and the specificities of language functioning in discourse. Appropriately selected excerpts from the novels can be utilized in a variety of receptive and productive exercises, thereby contributing to the development of students' language competencies (Tomalin, 1993: 49).

Such use of a literary work is a manifestation of the so-called pragmatic method of teaching a foreign language (Mrozowska, 2001: 24). This method proves ineffective, however, when employing works belonging to high literature as teaching material, which are characterized by a complex structure exceeding the perceptual capacities of students at the B1 language level. In such circumstances, the implementation of this method may yield results contrary to those intended, as high literature, extending beyond the student's receptive competencies, induces fatigue due to the excessive number of barriers they must overcome. Insufficient language proficiency also impedes the perception of the ideological-emotional-artistic superstructure inherent in high literature. In contrast, the works of Daria Dontsova, which is typical of mass literature, are devoid of "additional content" and operate solely at the level of the communicative layer.

In the case of Dontsova's works, reading for the purpose of familiarization with new lexico-grammatical material is superseded by reading for entertainment. This constitutes a significant argument supporting the utilization of mass literature in foreign language didactics, as the student's disposition towards the learning material undergoes a transformation. The student becomes immersed in the fictional world depicted in the books, observes the characters' trajectories, and the process of language acquisition occurs autonomously and implicitly, almost incidentally. During the reading of Dontsova's detective novels, the student's attention is captivated by the

enigma, the resolution of which serves as the primary driving force in the plot's progression. Engrossed by the narrative, the reader's focus shifts away from the medium of the content, i.e., the language, which, becoming somewhat transparent, is no longer perceived as an impediment.

In this instance, a specific reading mechanism is cultivated. Typically, students do not immediately consult a dictionary for unfamiliar lexical items; instead, they endeavor to infer their meaning and subsequently commit them to memory. Should a word or phrase recur frequently within the text, its semantic value is generally corroborated through contextual repetition.

Students resort to dictionary consultation primarily when novel vocabulary lacks salient semantic import, no plausible hypothesis regarding its meaning emerges, and these items constitute key elements within the narrative. The textual material is perceived by the recipient and concurrently activates their working memory. Furthermore, data pertaining to prior linguistic experience are retrieved from long-term memory. The collation of these two information streams enables the student to recognize lexical units (phrases) and ascribe appropriate semantic interpretations to them.

Simultaneously, by retrieving previously learned grammatical schemata from long-term memory, the student establishes intra-sentential connections and comprehends the propositional content. Internally, utilizing their cognitive code, the learner constructs a mental model congruent with the textual sentences. Upon perceiving subsequent textual segments, the preceding information is transferred to long-term memory for storage. This mechanism bears resemblance to the process of first language acquisition, aligning with what is defined as language acquisition (Lipińska & Seretny, 2022).

Systematic reading of literature in the original contributes to this process, as it shifts the essence of foreign language learning from mechanical analysis of loosely connected lexical forms to the perception of a larger structural-semantic whole.

Foreign language learning is typically interpreted by students as a purely cognitive process, appealing solely to intellectual faculties. This characteristically defines the learning paradigm associated with traditional textbooks. A captivating literary work employed as didactic material incorporates supplementary affective dimensions that bolster long-term memory retention.

Dontsova's detective novels ideally fulfill these criteria, as their primary function is unequivocally entertainment. The narrative structure is predicated on positive humor, irony, situational comedy, and consistently culminates – a feature of significance for a majority of readers – in a felicitous resolution.

Reading fiction in the original contributes – as previously mentioned – to the development of oral discourse and enriches vocabulary, but also familiarizes learners with aspects of life in the target language's country.

Literary works encompass information regarding everyday existence, mentality, social mores, customs, and related cultural elements. They also constitute a representation of the culture and history of a specific locale and temporal context (Valdes, 1994: 137–146).

Dontsova's books fulfill such a role admirably. Her detective novels serve as linguistic material, constituting linguistic information, and, concurrently, a specific – transmitted through the medium of language – subject content, that is, extra-linguistic information. Dontsova's novels contain foundational information about Russia: geographical, historical, touching upon socio-political and socio-economic issues, and, above all, reflecting the realities of quotidian Russian life.

They represent a foundational level of Russian area studies, contributing to the development of appropriate competence in Polish students, encompassing not only general information about Russia but also knowledge of speech etiquette (primarily established forms of polite communication), means of non-verbal communication, as well as generally accepted norms and rules of behavior (Rykova, 2012).

Dontsova sometimes realizes the teaching mission of her work even in a direct sense, applying simple, seemingly even primitive techniques, such as footnotes. For example, in the novel “Baba-Yaga's Instinct” – “Инстинкт Бабы-яги” (Dontsova, 2003a), mentioning Raskolnikov, the writer placed a footnote: “Rodion Raskolnikov is the main character of F. M. Dostoevsky's novel” (Dontsova, 2003a: 121), and in “Skeleton from a test tube” (“Скелет из пробирки”), in turn, in a footnote, gave an explanation of what the NKVD is.

### **The Reconstruction of Russian-Soviet Reality: A Student Project Based on Darya Dontsova's Ironic Detective Novels**

Third-year Polish students, enrolled in a zero-level Russian language course, undertook a project entitled: “The Reconstruction of Russian-Soviet Reality Based on the Ironic Detective Novels of Darya Dontsova.” The project, conducted in groups of four, aimed to explore the potential of the author's works as tangible didactic material for enhancing the Russian language learning process, specifically as a unique source of information regarding Russian realities of the Soviet era. Each group was tasked with reading eight novels by Dontsova and subsequently producing a written description of the image of Russia in the 1970s and 1980s as perceived through their reading. Given the students' limited prior knowledge of this period in Russian history, the project's outcomes are noteworthy for two primary reasons: firstly, as a representation of a specific reality constructed from the analyzed texts, and secondly, as a potential indicator of the utility of Dontsova's novels (and popular literature in general) as a tool for cultural studies instruction.

Through the synthesis of numerous retrospectives, the students collectively reconstructed a subjective, albeit inevitably so, image of Russia during the 1970s and 1980s (a precise temporal delineation proved challenging due to the often ambiguous temporal markers within the retrospective narratives). These are the narrator's reflections, observations, memories, and associations, which are summarized during the reading, forming a concrete image in the recipients' imagination. The research project was conducted with five groups of four third-year Russian philology students over one semester. Students analyzed eight novels by Darya Dontsova, utilizing methods such as content analysis, thematic analysis, and descriptive and interpretative approaches. The results of this study were valuable both as a representation of a specific reality created from the analyzed texts and as potential evidence of the utility of popular literature in Russian language instruction.

Typically, the students commenced by analyzing the portrayal of the Soviet individual, the characteristics of whom Dontsova explicitly delineates

in her subsequent literary works. This figure is predominantly depicted as patient (Dontsova, 2005a), industrious (Dontsova, 2004), astute (Dontsova, 2008), and oriented towards the attainment of the consumer ideal, initially articulated in the slogan “apartment, dacha, car” (“квартира, дача, машина”), later humorously modified by Dontsova to “dachka, wheelbarrow, and dog.” (“Дачка, тачка и собачка”). Dontsova presents writers as exemplars of a well-established and affluent lifestyle; their possession of spacious, luxurious apartments, recreational dachas, automobiles, and opportunities for international travel positions them as embodiments of prestige, elevated social status, and material wealth (Dontsova, 2005b; Dontsova, 2007a: 336). A characteristic Soviet citizen, as observed by the students, typically resided in either communal housing or apartment blocks.

These dwellings were often characterized by discomfort, diminutive kitchens, and thin interior walls, with apartments frequently consisting of a single room serving multiple functions, including bedroom, living room, study, and nursery (Dontsova, 2003b; Dontsova, 2003c), a condition reflected in Dontsova's phrase: “No sleep, no rest” – “Ни поспать, ни отдохнуть” (Dontsova, 2003c: 166). The apartments were typically furnished with standardized pieces, notably a combined cupboard and wardrobe unit, behind whose glass doors ceremonial tableware was commonly displayed (Dontsova, 2009). A sofa with worn upholstery was usually situated against one wall, an armchair covered with a slipcover occupied a corner, and a threadbare carpet lay on the floor.

The students specifically noted the passage humorously characterizing Soviet furniture manufacturing:

“During that period, the Soviet furniture industry produced three-door wardrobes resembling horizontally positioned coffins, sideboards, and creaking beds with wire mesh frames” (“Советская мебельная промышленность выпускала в те годы трехстворчатые гардеробы, смахивающие на поставленные боком гробы, буфеты да скрипучие кровати с панцирными сетками” [Dontsova, 2008]).

Among the numerous details present in the descriptions of households from that era, the students identified three recurring elements that, in their assessment, appeared particularly frequently. These were the “Minsk” refrigerator (“Минск”), the telephone – a black, bulky device with a rotary

dial – and the black-and-white 'Shilaris' television set (“Шиларис”). The latter, present in only a limited number of apartments, served as a focal point for household members and neighbors until the cessation of television broadcasting at eleven o'clock in the evening (Dontsova, 2008: 12; Dontsova 2007a: 143; Dontsova, 2009: 32; Dontsova, 2007b; Dontsova, 2006a).

As the students observed, Dontsova does not elaborate on the physical appearance of men during that period; however, she makes two specific observations regarding women: they invariably emanated the scent of “Black Cat” (“Чёрная кошка”) – the most prevalent perfume of the 1980s – and universally wore utilitarian boots, exclusively black in color (Dontsova, 2009: 170).

Moscow during the Brezhnev era is associated with the stereotypical depiction of rural women arriving in the capital 'with flushed complexions and calloused hands [...] to procure sausage, confectionery, and textiles' (“с красными лицами и натруженными руками [...] за колбасой, конфетами и мануфактурой” [Dontsova, 2003b: 193]). These women were typically attired in plush jackets, predominantly black, with brown or maroon being less frequent. “Plyushki” (“плюшки”), as disdainful Muscovites labeled them, would recoil in the subway from the tightly packed bags and backpacks they carried: “снобы-москвичи [...] брезгливо отодвигались в метро от туго набитых авосек, мешков и рюкзаков” (Dontsova, 2003b: 193).

Dontsova's detective novels also address the issue of censorship. Illustrating the mechanisms of content control prevalent in Soviet-era mass media, the author provides an example of radio operations. During that period, all materials intended for broadcast underwent meticulous scrutiny, and through a multi-tiered censorship process, texts were subjected to subsequent modifications. Among several examples presented in Dontsova's works, the students highlighted a particularly humorous instance.

An initial sentence containing ideologically neutral information: “A servant enters, gives his mitre to the bishop” (“Входит служка, отдаёт митру архиерею”), having navigated the complex censorship pathway, ultimately transformed into an absurd statement denouncing inebriation within the clergy: “The servant gives a chekushka of vodka to the bishop” (“Служка отдаёт чекушку водки архиерею”). “Mitra” was successively

altered to “liter”, then to “liter of vodka”, culminating in “chekushka of vodka” (Dontsova, 2009: 335–336).

The students also cited, with evident irony, a passage from the novel in which the author characterizes the lives of “ordinary” citizens, subject to numerous prohibitions and restrictions: “it is indecent to smoke in the street, it is obligatory to work, it is impossible to travel abroad for leisure, access to preferred books, quality clothing, and superior products is restricted, and it is considered improper to be affluent” (“неприлично курить на улице, нельзя не работать, невозможно поехать за границу отдохнуть, не достать любимых книг, хорошей одежды и качественных продуктов, неприлично быть богатым” [Dontsova, 2006b]). Furthermore, the students identified, from their perspective, intriguing details such as the prohibition against women wearing trousers in restaurants during the 1960s, and the enforcement by university authorities requiring bearded students to shave their beards immediately.

Dontsova also addresses the official stance of the nation's authorities regarding foreign countries, a period when interactions between Soviet citizens and foreigners were strictly proscribed, and the criminal code included an article stipulating severe penalties for any currency transactions (Dontsova, 2004: 211). Individuals who entered into matrimony with citizens of Western nations were particularly subject to disapproval. Such a union occurred within the family of the protagonist of one series – the “gentleman detective” Ivan Podushkin – where his maternal aunt married an American citizen and emigrated to the United States. The relatives remaining in their homeland severed ties with her, omitting her from their official documents (Dontsova, 2006b: 19).

The students, however, identified the topic of commodity shortages during the Soviet era as particularly compelling. Issues concerning the acquisition of goods, ranging from dairy products to automobiles, are extensively depicted by Dontsova – e.g., (Dontsova, 2004: 49, Dontsova, 2007a: 259, Dontsova, 2006c, Dontsova, 2005c, Dontsova, 2002, Dontsova, 2003d, Dontsova, 2005a: 66). The author recounts how, during Soviet times, the verb “to get” (“достать”) ubiquitously replaced “to buy” (“купить”). Inquiries such as “where did you buy shoes?” were uncommon; instead, the prevalent question was “from whom did you get shoes?” – “у кого достал обувь?” (Dontsova, 2007a: 252). The primary preoccupation of the Soviet

consumer was the procurement of goods, necessitating considerable time, effort, and resourcefulness to locate and purchase essential items, including food products.

Dontsova's portrayals of ubiquitous queues were interpreted by the students as a salient characteristic of Soviet reality. Individuals routinely endured lengthy waits to obtain necessary goods, often amidst exclamations such as "There's not enough for everyone! Limit purchases to two!" – "На всех не хватит! Больше двух не давайте!" (Dontsova, 2006c).

The study revealed a prominent characteristic observed in individuals during the Soviet era: patience and the capacity for finding satisfaction in minor aspects of life. A significant portion of the project participants focused on a passage elucidating the acquisition of goods, a process that bore some resemblance to foraging at the time.

When opportunities arose to purchase commodities, individuals fortunate enough to do so often acquired them in large quantities for subsequent resale, gifting, or personal retention, regardless of immediate need.

Dontsova vividly illustrates the burgeoning black market during the Soviet period. Students cited the following excerpt: "Smiling boys with sports bags full of Polish cosmetics wandered around the offices and research institutes, and dressmakers, shoemakers, hairdressers who had a private clientele flourished" ("По конторам и НИИ бродили улыбочивые мальчики со спортивными сумками, забитыми польской косметикой, и процветали портнихи, сапожники, парикмахеры, имевшие частную клиентуру" [Dontsova, 2007a: 253]).

Dontsova's characteristic humor is evident in her depiction of the rationing system prevalent at the time. Student analyses also highlighted an ironic portrayal of the distribution of vouchers for televisions and refrigerators within the Union of Writers.

The trade union implemented a categorical allocation system, whereby active members of the Union were offered a choice between a refrigerator and a color television, while widows "received smaller items such as tape recorders, coffee grinders, hair dryers, and electric meat grinders" – "получают чего поменьше – магнитофоны, кофемолки, фены, электромясорубки" (Dontsova, 2006b: 169).

## **Conclusions**

The depiction of Soviet reality derived by the students exhibits a dual layer of subjectivity. The author's representation of the world is inherently subjective, and its reconstruction during the reading process is similarly selective, mediated through the individual reader's perceptual framework.

Notwithstanding this inherent subjectivity, the student project demonstrates that engaging with literature in its original language, particularly popular fiction, provides insights into specific historical realities, thereby justifying its inclusion in area studies pedagogy.

Concurrently, this engagement serves as valuable lexico-grammatical material, as learners demonstrably enhance their foreign language proficiency through the act of reading.

## References

- Dontsova, D. (2002). *Gadyuka v sirope*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2002). *Гадюка в сиропе*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2003a). *Instinkt Baby-yagi*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2003). *Инстинкт Бабы-яги*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2003b). *Buket prekrasnykh dam*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2003). *Букет прекрасных дам*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2003c). *Kvazimodo na shpil'kakh*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2003). *Квазимодо на шпильках*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2003d). *Figovyy listochek ot kutyur*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2003). *Фиговый листочек от кутюр*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2004). *Dollary tsarya Gorokha*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2004). *Доллары царя Гороха*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2005a). *Lampa razyskivayet Alladina*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2005). *Лампа разыскивает Алладина*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2005b). *Bezumnaya kepka Monomakha*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2005). *Безумная кепка Мономаха*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2005c). *Kompot iz zapretnogo ploda*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2005). *Компот из запретного плода*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2006a). *Obed u lyudojeda*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2006). *Обед у людоеда*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2006b). *Rybka po imeni zayka*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2006). *Рыбка по имени зайка*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2006c). *Kontrol'nyu potseluy*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2006). *Контрольный поцелуй*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2007a). *Dve nevesty na jedno mesto*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2007). *Две невесты на одно место*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2007b). *13 neschastiy Gerakla*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2007). *13 несчастий Геракла*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2008). *Sovezdiye zhadnykh psov*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2008). *Созвездие жадных псов*. Москва: Эксмо].
- Dontsova, D. (2009). *Ali-Baba i sorok razboynits*. Moskva: Eksmo [Донцова, Д. (2009). *Али-Баба и сорок разбойниц*. Москва: Эксмо].

- Lipińska, E. & Seretny, A. (2022). Nauczanie języka przez literaturę, a literatury przez język – o metodzie skorelowanej w pracy z uczniami polonijnymi. *Filologia Polska – Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego*, 8, 19–36.
- Mrozowska, H. (2001). Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, no 3, pp. 24–30.
- Rykova, Ye. B. (2012). *Formirovaniye stranovedcheskoy kompetentsii inostrannykh studentov pri obuchenii russkomu yazyku na materiale realiy sovet-skoy epokhi*. Dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandydata pedagogicheskikh nauk, S- Peterburg 2012. Retrieved February 13, 2025 from <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-stranovedcheskoy-kompetentsii-inostrannykh-studentov-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-na-materiale-realiy-sovets> [Рыкова Е. Б. (2012). *Формирование страноведческой компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку на материале реалий советской эпохи*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, С-Петербург 2012. <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-stranovedcheskoy-kompetentsii-inostrannykh-studentov-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-na-materiale-realiy-sovets>].
- Tomalin, B. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Valdes, J. M. (1994). Culture in literature. U J. M. Valdes (eds.): *Culture Bound* (pp. 137–146). Cambridge: Cambridge University Press.

Мирослава Михалска Суханек

Шлески универзитет, Хуманистички факултет, Република Пољска

**АНАЛИЗА ОБРАЗОВНОГ ПОТЕНЦИЈАЛА МАСОВНЕ  
КЊИЖЕВНОСТИ: СТУДИЈА СЛУЧАЈА ПРОЗЕ  
ДАРЈЕ ДОНЦОВЕ**

**Резиме:** Чланак истражује значајну улогу популарне литературе Дарје Донцове у настави руског језика на универзитетском нивоу за пољске студенте. Примарни циљ је анализирати њене романе као ефикасан дидактички материјал, показујући њихов допринос развоју језика и упознавању студената са колоквијалним руским језиком. Студија такође истиче њихову вредност као извор информација о руској стварности, култури и менталитету, подстичући језичку и културну вештину. Донцовини романи су драгоцени алати за учење. Они пружају богат извор савременог, колоквијалног руског језика, значајно проширујући речник и језичке вештине. Студенти уче стандардне фразе и комуникационе конструкције. Ови романи нуде јединствену перспективу на руску културу, историју и менталитет, приказујући свакодневни живот и традиције. Читање ове литературе у оригиналу у великој мери побољшава усвајање језика урањањем студената у наратив, чинећи учење природнијим. Ово подстиче дубље памћење охрабрујући закључивање значења из контекста.

Текст истиче пројекат у којем је пет група од по четири студента треће године руске филологије, уписаних на почетни курс руског језика, спровело семестралну анализу Донцовиних романа. Они су реконструисали совјетску стварност из 1970-их и 1980-их година. Ова студија је подвукла потенцијал популарне литературе у језичком образовању.

**Кључне речи:** образовни потенцијал, масовна књижевност, Дарја Донцова.

**Бања Лука са становишта српског  
и пољског језика  
(лингвистички и глотодидактички  
приступ топониму)**

**Роберт Боњковски\***

Шлески универзитет у Катовицама, Хуманистички факултет,  
Република Пољска

**Апстракт:** Савремени економски, туристички и културни контакти између Пољске и балканских држава утичу на перцепцију значењских референци балканских центара. Рад анализира топоним *Бања Лука* (главни град Републике Српске), с освртом на етимологију, творбenu структуру и референце у односу на пољски језик. Бања Лука је политички, административни, финансијски, универзитетски и културни центар Републике Српске. Име града у савременој асоцијацији корисника српског језика повезује се са 'лечилиштем' и 'пристаништем'. Пољске студенте србистике први део назива – *Бања* – асоцира на пољски назив *bania* који има више значења, а други део – *Лука* – на српску 'луку' и пољски *port* 'лука'. Етимолози вежу први део спојенице са 'баном', а други са 'ливадом'. У пољском језику *banialuka* у првом реду означава „бесмислицу“, а потиче од краљевне Бањалуке из Морштинове бајке. Анализа указује на проблем у настави српског језика као страног у Пољској у односу на топоним *Бања Лука*, који у пољском језику има генеричко значење „бесмислице“.

**Кључне речи:** *славистика, Бања Лука, етимологија и творбена структура, српски језик и пољски језик, глотодидактика.*

---

\* [robert.bonkowski@us.edu.pl](mailto:robert.bonkowski@us.edu.pl), <https://orcid.org/0000-0002-8115-3222>

## Увод

Савремени, све живљи економски, туристички, културни, као и контакти у вези са разменом студената (нпр. у оквиру билатералних споразума и програма Erasmus+) између Републике Пољске и балканских држава, укључујући Босну и Херцеговину (и један од њених ентитета – Републику Српску), такође утичу на перцепцију важних значењских референци појединих балканских центара, посебно урбаних, мада не само са становишта Пољака који се интересује за Балкан.

Сврха рада јесте анализа топонима највећег града по броју становника и уједно престонице Републике Српске у Босни и Херцеговини – *Бање Луке* – са освртом на њену етимологију, творбену структуру, деривацију у српском језику, као и референце у односу на пољски језик у контексту изучавања српског језика као страног у Пољској.

## Град *Бања Лука* (историјско-савремени поглед)

*Бања Лука* (или *Бањалука*, латиницом: *Banja Luka* или *Banjaluka*) представља град и истовремено седиште јединице локалне самоуправе истог назива у Републици Српској (Босна и Херцеговина). Она је политички, административни, финансијски, универзитетски и културни центар Републике Српске. Према подацима из 2013. године, *Бања Лука* је заједно са околином бројала 185.042 становника (*Popis*). Овај град је некада био значајан индустријски центар са развијеном машинском, текстилном, прехрамбеном, дрвном и електротехничком индустријом. Међутим, догађаји везани за рат у бившој Југославији (1992–1995) и поратна друштвена трансформација довели су до пропадања већине производних капацитета и тржишта (*Prezentacija*).

На подручју града и његове околине прожимале су се различите културе, обичаји и утицаји. Све се то одразило на архитектуру појединих делова града, као и на бројне споменике културе и историје који сведоче о различитим епохама и људском стваралаштву. Захваљујући бројним зеленим површинама (паркови и алеје), *Бања Лука* је позната као зелени град. Дан града *Бање Луке* је 22. април. На тај дан 1945. године Шеста крајишка бригада, под командом Милана Миљевића, тријумфално је ушла

у Бању Луку, ослободивши је од фашиста. Први пут се град под данашњим именом помиње 1494. године, када Владислав II Јагелонац (Władysław II Jagiellończyk), пољски краљевић, чешки краљ од 1471, угарски и хрватски од 1490, син пољског краља Казимира IV Јагелонца (Kazimierz IV Jagiellończyk) и Елизабете Ракушанке (Elżbieta Rakuszanka), кћерке немачког, чешког и угарског краља Албрехта II Хабзбуршког (Albrecht II Habsburg), у привилегији упућеној локалним заповедницима Јајачке бановине, наводи Јураја Микулашића као каштелана Бање Луке (Džaja, 1962: 5).

### **Име града Бања Лука у савременој асоцијацији просечног говорника српског језика (и пољских студената српског језика као страног)**

Савременог корисника српског језика који није упознат са фонолошким и, пре свега, етимолошким аспектима, спој *Бања Лука* првенствено асоцира на значење ‘лечилиште, бања’<sup>1</sup> и ‘пристаниште (бродова и сл.)’ (Stijović, 2024: 93–94).<sup>2</sup> Таква семантика повезана је са честом употребом ових појединачних облика (без улажења у акценат) у склоповима попут *Бања Ковиљача*, *Бања Врујци* и сличним конструкцијама, у којима је први члан употребљен у значењу ‘лечилишта’. Слично томе, други члан споја – *Лука* – погрешно представља данашње значење ‘луке’, као што је то у комбинацијама *Лука Ријека* или *Лука Будва* (Stijović, 2024: 93–94). Такође, пољски студенти србистике који су већ мање-више упознати са српским језиком и историјско-географским чињеницама Балкана, на питање на шта их асоцира назив овог босанског града, одмах дају одговор

---

<sup>1</sup> Речник српског језика под одредницом *бања* наводи да је реч италијанизам и доноси њена два савремена значења у српском језику, уп.: 1. а. *купалиште, и лечилиште са топлим или минералним изворима или блатом, топилице, купке: лечити се у бањи*. б. *климатско лечилиште*. 2. *фиг. разг. уживање, дивота*. – *То је бања [...]* (Vujić i sar., 2007: 62).

<sup>2</sup> Исти речник под одредницом *лука* слично наводи два савремена значења у српском језику, уп.: 1. а. *морска увала, затон с лукобраном за пристајање бродова, односно слишан заклон за бродове на обалима пловних река или језера, пристаниште: барска ~, морска ~, речна ~, трговачка ~*. б. *фиг. место одмора, мира и спаса, уточиште, прибежиште*. 2. *фиг. плодна њива (ређе ливада) крај реке, у речној долини, у равници уопште; плодна равница крај реке. ваздушна (зрачна) ~ аеродром. слободна ~ правн. трговачка лука слободна, отворена за међународни саобраћај, без плаћања царине* (Vujić i sar., 2007: 656).

да његов први део (бања) асоцира на пољски назив *bania*, који има неколико значења: 1/ 'велик, округласт предмет, који има лоптаст облик'; 2/ 'велика лимена посуда са ручком или ручкама у горњем делу, која се користи за складиштење и преношење течности'; 3/ колокв. 'бундева – плод'; 4/ колокв. шаљиво 'глава – део тела'; 5/ колокв. 'чашица алкохола'; 6/ просторија намењена купању у води или пари'.<sup>3</sup> С друге стране, други део саставнице (Лука) подсећа их на српску реч *лука* у значењу 'пристаниште бродова' и у вези с тиме на пољски *port* 'лука'.

### Порекло имена Бања Лука у етимолошком аспекту

У односу на назив највећег града Републике Српске у Босни и Херцеговини етимолози су сагласни и вежу први део спојенице са 'баном', а други са 'ливадом'. Наиме, бања је у том случају стари присвојни придев женскога рода (у мушком *банј*, од псл. \**banjъ* < \**ban* + стари, још прасловенски присвојни суфикс *-jъ*) који се односи на бана и има значење 'која припада бану'. Историчари језика обраћају пажњу на чињеницу да се у прасловенском језику код придева, слично као и код именица, испољила тежња ка обликовању морфолошког показатеља категорије граматичког рода. Међутим, испољавања ове тежње су у односу на обе ове врсте речи дала различите резултате. Наиме, именице су развиле разгранату граматичку категорију селективног карактера (што у пракси значи да постоје именице мушког, женског и средњег рода), док придев има флексијску категорију рода (што значи да се придеви мењају кроз мушки, женски и средњи род). Ову трородност је придев стекао у завршној фази развоја праиндоевропског језика (Długosz-Kurczabowa i Dubisz, 2006: 239). Један

---

<sup>3</sup> Ове асоцијације пољских студената потврђује такође интернетски Велики речник пољског језика (*Wielki Słownik Języka Polskiego*), в. одредницу *bania*: 1. *duży, pękaty przedmiot, mający kulisty kształt*, 2. *duże blaszane naczynie z uchwytem lub uchwytami w górnej części, używane do przechowywania i przenoszenia płynów* [...], 3. *pot. dynia – owoc*, 4. *pot. żart. głowa – część ciała*, 5. *pot. porcja alkoholu znajdująca się w kieliszku* [...], 7. *typowo rosyjska łaźnia - pomieszczenie przeznaczone do kąpieli w wodzie lub parze* (1. велик, округласт предмет, који има лоптаст облик; 2. а. велика лимена посуда са ручком или ручкама у горњем делу, која се користи за складиштење и преношење течности [...], 3. кол. бундева – плод, 4. кол. шаљ. глава – део тела; 5. колокв. чашица алкохола [...], 7/ типично руска бања – просторија намењена купању у води или пари – превод Р. Б.) (*WSJP*). В. такође српску одредницу *бања* у *Приручном етимолошком речнику српског језика* (Loma, 2023: 26).

од начина таквих тематских прегруписавања је касније била деривација<sup>4</sup> (Długosz-Kurczabowa i Dubisz, 2006: 240). Може се претпоставити да су словенски језици<sup>5</sup> наставили ову прасловенску промену (Długosz-Kurczabowa & Dubisz, 2006: 241).<sup>6</sup>

Формант \*-jъ био је типичан за прасловенски језик, како у топонимији тако и у апелативима (в. стсл. \*чъловѣкъ). Овај формант, ојачан са \*ъ или \*i, формирао је \*-bjъ или \*-jъjъ, што је у пољском језику коначно дало само \*-i/-y, а у српскоме -ији (в. стсл. \*божьjъ – ‘пољ. *boży*, срп. *божји*’). Његово значење је било и остало припадносно, посесивно. Првобитни прасловенски облици, тј. у једноставној деклинацији: \*Braslav-jъ > *Brasław* (*Браслав*)<sup>7</sup>, \*Bydgost-jъ > *Bydgoszcz* (*Бидгошч*) (са архаичним сложеним именима) сачували су се у односу на најстарије словенске градове (Rospond, 1973: 219).<sup>8</sup>

Суфикс \*-jъ био је важан продуктиван прасловенски деривациони формант. Пре свега, то је секундарни структурни суфикс који суштински не утиче на садржај речи, већ је преноси из једне творбене или грама-

---

<sup>4</sup> Могуће је да су заменички облици придева (тј. они који се завршавају на \*-jъ, \*-ja, \*-je) указивали на особину која је, према мишљењу говорника (приповедача, аутора текста), већ била позната примаоцу (слушаоцу или читаоцу). Такви облици су се употребљавали искључиво у функцији одредби (предиката), као и у деадјективним именицама (Cervenkovska, 2021: 95).

<sup>5</sup> Као српски и пољски језик – прим. Р. Б.

<sup>6</sup> Реликти првобитне промене придева сачувани су у изражајним облицима који се данас не повезују директно са променом придева; то су углавном именице и прилози. Именице изведене од придевских облика су нпр. пољски топоними типа *Kraków* ‘Краков’, *Częstochowa* ‘Ченстохова’, *Wejcherowo* ‘Вејхерово’, *Izabelin* ‘Изабелин’, *Żegocina* ‘Жегоћина’, *Węgorzyno* ‘Венгожино’ – генетички присвојни придеви са данашним пољским формантима: -ow, -owa, -owo, -in, -ina, -ino, који су вршили функцију атрибута који одређује, понекад изостављену, именицу \*grodъ ‘град, варош’, \*osada ‘насеље’, \*pole ‘поље’; Исти тип топонима представљају нпр. пољски градови: Н. јд. *Radom* ‘Радом’, *Oświęcim* ‘Аушвиц’, *Poznań* ‘Познањ’, *Bydgoszcz* ‘Бидгошч’, *Radogoszcz* ‘Радогосч’, *Małogoszcz* ‘Малогошч’, *Sandomierz* ‘Сандомјеж’; Г. јд. *Radomia* (изговор: *Радомја*), *Oświęcimia* (изговор: *Ошвѣнѣмја*), *Poznania* (изговор: *Познања*), *Bydgoszczy* (изговор: *Бидгошчи*), *Radogoszczy* (изговор: *Радогосчи*), *Małogoszczy* (изговор: *Малогошчи*), *Sandomierza* (изговор: *Сандомјежа*). То су, наиме, присвојни придеви са формантом \*-jъ (Długosz-Kurczabowa i Dubisz, 2006: 241–242).

<sup>7</sup> Град у Белорусији – прим. Р. Б.

<sup>8</sup> Исто тако и *Бања* за женски род (у односу на назив града – прим. Р. Б.).

тичке категорије у другу. Стога се јавља у функцији форманта који проширује различите архаичне творбене категорије, наслањајући се на првобитне формације.

С друге стране, други део поређења – *Лука* – једноставно је рефлекс старе прасловенске именице *\*lǫka* 'ливада' (данашња пољска именица *łąka* 'ливада' наставља тај прасловенски облик). Пољски етимолог и дијалектолог Вјеслав Бориш (Wiesław Boryś), упоређујући друге словенске језике, успешно је реконструисао тај облик као једну од одредница у свом етимолошком речнику (такође у односу на српско значење лексема *лука*). Према њему, реч *łąka*, забележена у пољском језику од XIII века у значењу 'подручје обрасло травом', представља занимљив пример семантичког развоја прасловенског лексема. Његова етимологија упућује на сложен однос између географских карактеристика терена и вегетације. У односу на семантички развој лексема и компаративну лингвистику уопште, Бориш помиње да у кашупском језику, блиско сродном пољском, лексема *łąka* задржава основно значење 'подручје обрасло травом', али развија и додатна значења попут 'залив у језеру', 'полукружна кривина, лук, завој' и 'лук као архитектонски елемент'. Ова полисемија указује, према њему, на везу између физичког облика кривине или удубљења и самог подручја које може бити лоцирано у таквом географском контексту (Boryś, 2005: 298).

Указујући на шири словенски контекст, Бориш додатно обогаћује разумевање семантичког поља ове речи. Тако чешки облик *louka* директно кореспондира са пољским значењем 'ливада'. Руски *лука* показује значењску дивергенцију, означавајући 'округ, завој' (нпр. пута), 'меандар (реке)' и 'ливаду у меандру реке', док је срп. *лука* усмерена ка значењу 'пристаниште', што на први поглед делује семантички удаљено. Међутим, прасловенски облик *\*lǫka* са значењима 'лукавост, препреденост, злоба' нуди кључ за разумевање ове семантичке трансформације. Према њему, сама реч води порекло од прасловенског *\*lǫka*, за коју се реконструисао значење 'извинуће, кривина, нешто криво, повијено'. Из овог основног значења развила су се значења попут 'меандар реке, терен положен у меандру реке, поред реке (обрастао травом или шумом)'. Овај семантички развој је мотивисан везом између кривудавог тока реке и приобалног подручја које често представља плодно тло обрасло вегетацијом.

Бориш, такође, наглашава да је \**lǫka* девербатив који је настао од прасловенског глагола \**lękti* 'савијати, повијати, кривити, искривљавати', са вокалном изменом корена \**ę* → \**o* (Bogúś, 2005: 298).<sup>9</sup> У вези с тиме може се констатовати да Боришова анализа етимологије речи *лука* (пољ. *łąka*) открива њену прасловенску основу \**lǫka* са значењем 'кривина, извињуће'. Семантички развој обухватао је прелаз од ознаке географског облика (кривине реке) ка ознаци терена лоцираног у таквом окружењу (ливада поред реке). Различити словенски језици су задржали или даље развили специфична значења, при чему је српско значење 'лука, пристаниште' вероватно произашло из идеје заклоњеног, кривудавог дела обале који пружа сигурност бродовима, што је семантички повезано са основним значењем 'кривине'. Старословенско значење 'лукавост' представља метафорички пренос основног значења 'кривине' на карактерну особину. Дакле, праћење етимолошких веза омогућава дубље разумевање семантичке флексибилности и међусобне повезаности лексичког фонда словенских језика.

### Одредница *Бања Лука* у речницима српског језика

Савремена српска лексикографска издања, при чему се мисли на најзначајније издање – *Речник српскога језика* Матице српске, који је од 2007. године доживео три издања – прва два су обухватала екавску верзију

---

<sup>9</sup> Анализирана пољска одредница у Боришовом речнику оригинално представља се овако: *łąka* od XIII w. 'obszar porośnięty trawą', kasz. *łōka* 'ts.', *łąka* 'zatoka w jeziorze', 'krzywizna półkolista, łuk, zakręt', 'łuk jako element architektoniczny; zdr. łączka. Ogólnostowiański: cz. *louka* 'łąka', ros. *лукá* 'лук, zakręt' (np. drogi), *zakole* (rzeki), *łąka* w zakolu rzeki', s/ch *lúka* 'port, przystań', scs *lǫka* 'chytrość, przebiegłość, złość'. Psł. \**lǫka* 'wygięcie, krzywizna, coś krzywego, wygiętego' > 'zakole rzeki, teren położony w zakolu rzeki, nad rzeką (porośnięty trawą lub zalesiony)', rzecz. *odczasownikowy od psł. \*lękti* 'giąć, wyginać, krzywić, wykrzywiać' (zob. *lękać, łęć*), z wymianą samogłoski rdzennej \**ę* → \**o* (*łąka* od XIII w. 'područje obrasło trawom', каш. *łōka* 'исто', ливада, залив у језеру', 'кривина полукружна, лук, завој', 'лук као архитектонски елемент; дем. *łączka*. Општесловенски: ч. *louka* 'ливада', рус. *лукá* 'лук, завој' (нпр. пута), околина (реке), ливада у околини реке', срп./хрв. *лúка/лúка* 'лука, пристаниште', стсл. *лǫка* 'лукавство, препреденост, злоба'. Псл. \**lǫka* 'извињуће, кривина, нешто криво, извијено' > 'околина реке, терен положен у околини реке, поред реке (обрастао травом или шумом)', именица настала од псл. \**lękti* 'савијати, повијати, кривити, искривљавати' (види *lękać, łęć*), са променом коренског самогласника \**ę* → \**o* – превод. Р. Б.) (Bogúś, 2005: 298).

српског језика (Vujić i sar., 2007; Nikolić i sar., 2021), а треће издање ијекавску (Nikolić i sar., 2021) – различито разматрају топоним *Бања Лука*. Док екавска верзија из 2007. године уопште не укључује тај назив као одредницу, (и)јекавска верзија речника доста детаљно наводи тај назив, као и његове изведенице. То је несумњиво повезано са чињеницом да је српски језик, који функционише као један од три службена језика (поред бошњачког и хрватског) у Босни и Херцеговини, ијекавског изговора, а сам топоним се налази на територији Републике Српске, једног од три конститутивна дела Босне и Херцеговине (ентитета). Речник српскога језика за ијекавску верзију наводи две могућности бележења назива овог другог по величини града босанскохерцеговачке државе и указује на његов акценат. Једна од тих могућности је сраслица *Бањалука* са једним дугоузлазним нагласком на самогласнику *у*. Друга могућност је типичан двочлани спој који се састоји од придева и именице женског рода – *Бања Лука*. У том случају, сваки члан споја има свој акценат (у случају придева то је дугосилазни нагласак на првом самогласнику *а*) и одликује се дужином на излазном самогласнику *а*. Код именице дугоузлазни акценат пада на самогласник *у* (Nikolić, 2021: 62)<sup>10</sup>. Такво акцентовање је типично за српске топониме који се одликују грађом у виду сложеница и спојева.<sup>11</sup>

Несумњиво је да је сраслица *Бањалука* секундарна у односу на спој *Бања Лука*, међутим, како наводе српска правописна правила, одликује се већом учесталашћу употребе у српском језику од споја *Бања Лука*

---

<sup>10</sup> Овде је, дакле, реч о дублету.

<sup>11</sup> У српској топонимији сложенице (сраслице) поседују један акценат и подлежу промени по падежима, а за познатија имена обично постоји устаљена традиција спојеног писања (уп. нпр.: *Београд*, *Вишеград*, *Делиград*, *Златибор*, *Тресибаба*, *Виртазар* итд.). Насупрот томе, несрасла двочлана имена углавном имају први део променљив по падежима, што аутоматски повлачи за собом одвојено писање (уп. нпр.: *Нови Сад*, *Бела Црква*, *Бијело Поље* итд.). У топонимима значајне дублете у писању спојено и одвојено представљају *Бања Лука* (дат. *Бањој Луци*) и (чешће) *Бањалука* (дат. *Бањалуци*), као и *Даниловград* (ген. *Даниловграда*) и *Данилов Град* (ген. *Данилова Града*) (Pešikan, Jerković, Pižurica, 2002: 103). Слично се, уосталом, односе Срби према првом делу топонимичких сложеница у односу на имена пореклом из других словенских језика, па чак и према онима из других језика, уколико су превод на српски језик, уп.: „Прва саставница често је променљива и у именима с подручја других словенских језика (‘Нижњи Новгород’, ‘Карлове Вари’ и др.), а несрасла двочлана имена из других језика имају најчешће непроменљиву прву саставницу (осим кад се она преводи: ‘Нови Зеланд’ и сл.)” (Pešikan, Jerković, Pižurica, 2002: 103).

(Pešikan, Jerković, Pižurica, 2002: 103). Под наведеним називом града, речник даје његову дефиницију наводећи да је то град у северозападној Босни и Херцеговини, у Републици Српској.<sup>12</sup> Две могућности акцентовања назива града и његовог записа условљавају у српском језику различит приступ творби изведених речи, као и самој деклинацији.

### **Изведенице настале од имена *Бања Лука* у правопису српског језика**

Две могућности акцентовања имена града, као и његов правопис, у српском језику условљавају различит приступ творби изведених облика, као и самој деклинацији. Аутори српског правописа, М. Пешикан, Ј. Јерковић и М. Пижурица, наводе топоним главног града Републике Српске (у две верзије) и три изведенице настале од њега – уп. *Бања Лука* (дат. *Бањој Луци*) и (чешће) *Бањалука* (дат. *Бањалуци*); *Бањалучанин*, *Бањалучанка* (дат. -ки); *бањалучки* [...] (ређе *бањолучки* и сл.) (Pešikan, Jerković, Pižurica, 2002: 103). Међутим, већ *Речник српскога језика* у (и)јекавској верзији детаљније наводи сам топоним у две верзије, као и низ њихових изведеница,<sup>13</sup> укључујући и њихово значење, уп.:

*Бањалука* (дат. -уци) и *Бања Лука* (дат. *Бањој Луци*) ж град у северозападној Босни и Херцеговини, у Републици Српској.

*Бањалучанин* м (мн, -ани) становник Бањалуке; онај који је из Бањалуке.

*Бањалучанка* ж (дат. -ки; ген. мн. -ки) становница Бањалуке; она која је из Бањалуке.

*бањалучки*, -а, -о, који се односи на Бањалуку, који припада Бањалуци.

*Бањолучанин* м (мн, -ани) становник Бањалуке; онај који је из Бањалуке; уп. *Бањалучанин*.

---

<sup>12</sup> Град у северозападној Босни и Херцеговини, у Републици Српској. Иако се издање речника односи на (и)јекавску верзију српског језика, то се односи само на лексичке одреднице – дефиниције су дате у екавској верзији (уп. употребљени екавски облик *северозападни*, уместо (и)јекавског *сјеверозападни*) (Nikolić i sar., 2021: 62).

<sup>13</sup> У речнику, сваки облик топонима садржи мушки и женски назив становника, као и придевски дериват. То значи да овај речник укупно одређује шест изведеница.

**Бањолучајка** ж (дат. -ки; ген. мн. -кӣ) становница Бањалуке; она која је из Бањалуке; уп. Бањалучанка.

**бањолучкӣ**, -ā, -ō, који се односи на Бањалуку, који припада Бањалуци; уп. бањалучки (Nikolić, 2021: 62).

Ова српска дихотомија у називу града и створених двоструких изведеница има далекосежне последице у њиховом изучавању приликом студирања српског језика као страног у Пољској (уп. ниже).

### **Бања Лука (Бањалука и/или бањалука) у пољском језичком контексту**

Реч *Бања Лука* (*Бањалука*) Пољаке најпре асоцира на општу именицу *banialuka* (чешће у множини *banialuki*), што према етимолошком речнику Александра Брикнера (Aleksander Brückner) означава *bajdy* (бајке, неистинитост – Р. Б.). Брикнер претпоставља да пољски облик *banialuki* потиче од краљевне Бањалуке, јунакиње прве штампане и оригиналне пољске бајке Хијеронима Морштина (Hieronim Morsztyn) (Brückner, 1927: 14). С друге стране, у савременом интернетском *Великом речнику пољског језика*, *banialuka* (ж. р.) се јавља у једнини (са напоменом да се овај облик обично среће у множини) и, према ауторима речника, представља пејоративан колоквијални израз са значењем ‘неистинита или бесмислена изјава’.

Аутори речника се такође слажу са Брикнером у погледу порекла имена и указују да се оно односи на име насловне јунакиње романа Хијеронима Морштина *Historia ucieszna o zasnjej królownie Banialuce* (*Прича о принцези Бањалуци*) (пре 1650. године) (WSJP).

Међутим, лингвисткиња из Бања Луке Александра Савић је почетком 2021. године припремила књигу у којој је покушала, чини се успешно, да објасни како је Бањалука продрла у пољски језик. Истовремено је, уз помоћ сарадника, превела *Причу о принцези Бањалуци* на српски језик и први пут је учинила доступном босанској јавности (Stanić, 2021). Затим је, већ у Пољској, заједно са Милицом Јакубјец Семковом, разјаснила ту мисао у чланку *Везе из старине између Пољака и Срба* (Savić, Jakubić-Semkovova, 2022: 9–25). Откриће *Приче о принцези Бањалуци* Хијеронима Морштина било је сасвим случајно.

Прегледајући часопис *Јужнословенски филолог*, А. Савић је наишла на интересантан податак о Бањој Луци, граду у Босни и Херцеговини, који је описан у старој пољској песми. Заинтересована овом чињеницом, одлучила је да се удуби у тему и сазна више о овој причи. Испоставило се да је песма о којој је реч била одломак из поеме Хијеронима Морштина из 1650. године, под називом „Историја угодна о честитој краљевни Бањалуци из источне земље” (*Historija ucieszna o królownie Banialuce*). Ово дело је годинама било заборављено и тек је недавно поново откривено. У чланку се говори о историји открића поеме, личности њеног аутора Хијеронима Морштина, те о везама између Пољске и Србије које су могле утицати на настанак дела. Ауторке су се посветиле и етимологији речи *banialuka*, која у пољском језику означава „брбљање, бесмислице, глупости”. Како констатују, реч потиче од имена принцезе из Морштинове поеме. У чланку је приказано како се значење ове речи у пољском језику мењало током векова и како је временом од властитог имена постала синоним за бесмисао (Savić, Jakubiec-Semkovova, 2022: 9–25).

О томе да реч *banialuka* јд. / *banialuki* мн. има у савременом пољском језику првобитно значење „брбљање, бесмислице, глупости” сведоче и примери на интернетским форумима:

*Kaczyński, który zgubiłby się w żabce, opowiada banialuki o tym, co ile i u kogo kosztuje. Zabawne.*<sup>14</sup>

*Na pewno bardziej zaufałabym uczonym, bo tam pewność, że ich wywody to nie banialuki wyssane z palca, ale konkrety oparte na badaniach*<sup>15</sup> и сл.

Бања Лука као топоним Пољацима је тек друга асоцијација.

---

<sup>14</sup> Качињски, који би се изгубио у *Żabki* (пољски еквивалент српског трговинског ланца *Shor&go* – прим. Р. Б.), прича бесмислице (глупости) о томе шта колико и код кога кошта. Забавно – превод Р. Б. (*Next.gazeta*).

<sup>15</sup> Сигурно бих више веровала ученима, јер сам сигурна да њихови закључци нису бесмислице извучене из рукава, већ конкретни подаци засновани на истраживањима – превод Р. Б. (*Forum.gazeta*).

### **Бања Лука као име града у пољском језичком контексту**

Документ у питању службене употребе географских имена изван граница Републике Пољске је *Urzędowy wykaz polskich nazw geograficznych świata* (*Уредни попис пољских географских назива света*) (*Urzędowy II*), који је припремила Комисија за стандардизацију географских имена изван граница Републике Пољске [Komisja Standaryzacji Nazw Geograficznych poza Granicami Rzeczypospolitej Polskiej – (KSNG)] – последње објављивање било је 2019. године. Овај темељни одредник који обавезује јавне субјекте на територији Пољске уводи јасна правила која се тичу употребе, како оригиналних имена (ендонима) тако и њихових полонизираних еквивалентна (егзонима). Нажалост, име *Бања Лука* се у њему не појављује, а у односу на Босну и Херцеговину као целовиту државу наилазимо само на четири егзонима имена босанских градова, тј. *Brczko* (срп. *Брчко*), *Medziugorie* (срп. *Међугорје*), *Sarajewo* (срп. *Сарајево*) и *Sarajewo Wschodnie* (срп. *Источно Сарајево*). Сходно томе, назив града *Вања Лука* у оригиналном латиничном запису је у пољском језику ендоним.<sup>16</sup>

Упоредљујући деклинациону промену колоквијалног облика *бања-лука* и анализираног босанског топонима *Бања Лука* (као сложенице) у пољском језику, уочава се идентичност деклинационих морфема.

У овом случају није битно да ли се узима у обзир *banialuki* (као колоквијални израз) или *Вања Луку* (*Бању Луку*) (топоним) као спој, у свим падежима наставак који се додаје је идентичан (у случају топонима мења се само други део споја, први остаје непромењен),<sup>17</sup> уп.:

---

<sup>16</sup> Уосталом, у првом издању *Уредног пописа пољских географских назива света* из 2013. године Комисија за стандардизацију географских имена изван граница Републике Пољске указује на чињеницу да: (а) У случајевима сумње треба користити оригинална имена; (б) Неспомињање одређеног објекта је једнозначно са тврдњом да Комисија не препоручује пољски назив за њега, чак и ако се такав налази у неким публикацијама (*Urzędowy I*, према: Wołek-San Sebastian, 2016: 57).

<sup>17</sup> Редослед падежâ према пољским граматичким правилима.

Табела 1. Деклинација колоквијалног облика 'banialuka' и града  
 'Banja Luka' у пољском језику (WSJP)

<i>banialuka</i> КОЛОКВИ- ЈАЛНИ НАЗИВ	јд.	мн.	<i>Banja Luka</i> ТОПОНИМ	јд.	мн. (потенцијално)
<b>Н.</b>	<i>banialuka</i>	<i>banialuki</i>	<b>Н.</b>	<i>Banja Luka</i>	<i>Banja Luki</i>
<b>Г.</b>	<i>banialuki</i>	<i>banialuk</i>	<b>Г.</b>	<i>Banja Luki</i>	<i>Banja Luk</i>
<b>Д.</b>	<i>banialuce</i>	<i>banialukom</i>	<b>Д.</b>	<i>Banja Luce</i>	<i>Banja Lukom</i>
<b>А.</b>	<i>banialuke</i>	<i>banialuki</i>	<b>А.</b>	<i>Banja Luke</i>	<i>Banja Luki</i>
<b>И.</b>	<i>banialuka</i>	<i>banialukami</i>	<b>И.</b>	<i>Banja Luka</i>	<i>Banja Lukami</i>
<b>Л.</b>	<i>banialuce</i>	<i>banialukach</i>	<b>Л.</b>	<i>Banja Luce</i>	<i>Banja Lukach</i>
<b>В.</b>	<i>banialuko</i>	<i>banialuki</i>	<b>В.</b>	<i>Banja Luko</i>	<i>Banja Luki</i>

## Закључак

Спроведена анализа је указала на проблем у настави српског језика као страног у пољској високошколској заједници у односу на топониме, а конкретно на топоним *Бања Лука*. Овај топоним у пољској језичкој заједници функционише превасходно у генеричком значењу, са значењем „бесмислице“, а тек потом се третира као властита именица босанско-херцеговачког града. Током наставе српског језика као страног у Пољској, проблем представља и различит приступ у погледу структуре предметног топонима. Упоредо постојање топонима *Бања Лука*, као и сраслице *Бањалука*, условљава различиту деклинацију. Осим тога, у перцепцији Пољакā, који сличне пољске топонимичке сраслице у виду назива пољских градова као што су *Białystok* (Бјалисток), *Krasnystaw* (Краснистав) деклинирају уз узимање у обзир оба члана композиције (*Białystok* – Г. *Białegostoku*, *Krasnystaw* – Г. *Krasnegostawu*), српски облик *Бањалука* ће, бар у почетној фази учења српског језика као страног, погрешно деклинирати по деклинационом обрасцу наведених пољских градова.

Попис (неких) скраћеница

дем.	деминутив
каш.	кашупски језик
кол.	колоквијално
пољ.	пољски језик
псл.	прасловенски језик
разг.	разговорно
рус.	руски језик
срп.	српски језик
стсл.	старословенски језик
фиг.	фигуративно
хрв.	хрватски језик
ч.	чешки језик
шаљ.	шаљиво

## Литература

- Boryś, W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo literackie.
- Brückner, A. (1927). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza.
- Crvenkovska, E. (2021). *Staroslovenska gramatika*. Skopje: Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij” vo Skopje. Filološki fakultet „Blaže Koneski”.
- Długosz-Kurczabowa, K. & Dubisz, S. (2006). *Gramatyka historyczna języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Džaja, M. (1962). *Banja Luka u putopisima i zapisima*. Banja Luka: Glas Forum.gazeta. Retrieved March 17, 2025 from [https://forum.gazeta.pl/forum/w,30835,83712045,83712045,Pozostaje\\_niesmak.html#p83909029](https://forum.gazeta.pl/forum/w,30835,83712045,83712045,Pozostaje_niesmak.html#p83909029)
- Loma, A. (2023). *Priručni etimološki rečnik srpskog jezika, T. 1 A–J*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU, Etimološki odsek.

- Morsztyn, H. (2007). *Historyja ucieszna o królewnie Banialuce*. Wydał Radostaw Grzeškowiak. Warszawa: Biblioteka pisarzy staropolskich, T. 34, Instytut Badań Literackich PAN, Stowarzyszenie „Pro Cultura Litteraria”.
- Next.gazeta. Retrieved March 17, 2025 from [https://next.gazeta.pl/next/7,151003,31776317,wtopa-jaroslaw-a-kaczynskiego-jego-historia-o-telefonie-kolezanki.html#do\\_w=484&do\\_v=1316&do\\_st=RS&do\\_sid=1721&do\\_a=1721&do\\_upid=1316\\_ti&do\\_utid=31776317&do\\_uvid=1742235675562&s=BoxOpImg2](https://next.gazeta.pl/next/7,151003,31776317,wtopa-jaroslaw-a-kaczynskiego-jego-historia-o-telefonie-kolezanki.html#do_w=484&do_v=1316&do_st=RS&do_sid=1721&do_a=1721&do_upid=1316_ti&do_utid=31776317&do_uvid=1742235675562&s=BoxOpImg2)
- Nikolić, M. i sar. (2011). *Rečnik srpskoga jezika. Izmenjeno i popravljeno izdanje*. Novi Sad: Matica srpska.
- Nikolić, M. i sar. (2021). *Rječnik srpskoga jezika (ijekavsko izdanje)*. Novi Sad: Matica srpska.
- Pešikan, M., Jerković, J. i Pižurica, M. (2002). *Pravopis srpskoga jezika. Ekavsko izdanje. I. Pravila i njihovi osnovi, II. Rečnik uz pravopis*. Novi Sad – Beograd: Matica Srpska – Zavod za udžbenike.
- Popis. *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova u Republici Srpskoj 2013, Rezultati popisa* (2013). Republički zavod za statistiku – Republika Srpska. Retrieved April 5, 2025 from [www.rzs.rs.ba](http://www.rzs.rs.ba)
- Prezentacija. *Zvanična prezentacija Grada Banje Luke* (2025). Administrativna služba Grada Banja Luka. Retrieved March 3, 2025 from [banjaluka.rs.ba](http://banjaluka.rs.ba)
- Rospond, S. (1973). *Gramatyka historyczna języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Savić, A. i Jakubiec-Semkovova, M. (2022). Veze iz starine između Poljaka i Srba. Kako se princeza Banjaluka vratila u Banju Luku. *Acta Universitatis Wratislaviensis Slavica Wratislaviensi*, 176, 9–25. <https://doi.org/10.19195/0137-1150.176.1>
- Stanić, S. (2021). Kako je Banjaluka od „prelijepa princeze” postala – „glupost”. Retrieved April 22, 2025 from <https://mondo.ba/Magazin/Kultura/a1060979/Kako-je-Banjaluka-od-prelijepa-princeze-postala-glupost.html>
- Stijović, R. (2024). *Nedoumice u srpskom jeziku. Norma i praksa*. Novi Sad: Matica srpska.
- Urzędowy I. *Urzędowy wykaz polskich nazw geograficznych świata* (2013). Warszawa: Główny Urząd Geodezji i Kartografii.
- Urzędowy II. *Urzędowy wykaz polskich nazw geograficznych świata. Wydanie II zaktualizowane* (2019). Warszawa: Główny Urząd Geodezji i Kartografii.

- Vujanić, M. i sar. (2007). *Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Wołek-San Sebastian, K. (2016). Z dziejów kształtowania się normy przekładu toponimów. Przypadek chorwacko-polski. *Między oryginałem a przekładem*, 22(3/33), 55–68. <https://doi.org/10.12797/MOaP.22.2016.33.05>
- WSJP. *Wielki Słownik Języka Polskiego PAN*. Retrieved March 30 to April 29, 2025 from <https://wsjp.pl/>

### Robert Bońkowski

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

#### **BANJA LUKA FROM SERBIAN AND POLISH PERSPECTIVES (A LINGUISTIC AND GLOTTODIDACTIC APPROACH TO THE TOPONYM)**

**Summary:** Contemporary economic, tourist, and cultural contacts between Poland and the Balkan countries influence the perception of the semantic references of Balkan centers. The paper analyzes the toponym *Banja Luka*, the capital of Republika Srpska, with a focus on etymology, word-formation structure, and references in relation to the Polish language. Banja Luka is the political, administrative, financial, university, and cultural center of Republika Srpska. In the contemporary association of Serbian language users, the name of the city is connected with 'spa' and 'harbor'. For Polish students of Serbian studies, the first part of the name – *Banja*, is associated with the Polish word *bania* which has several meanings, and the second part – *Luka*, with the Serbian 'luka' and the Polish word *port* 'harbor'. Etymologists connect the first part of the compound with 'ban' (a historical title), and the second with 'meadow'. In the Polish language *banialuka* primarily means "nonsense", and it originates from the princess Banialuka from Morsztyn's fairy tale. The analysis indicates a problem in teaching Serbian as a foreign language in Poland in relation to the toponym *Banja Luka*, which in the Polish language has the generic meaning of "nonsense".

**Keywords:** *Slavic studies, Banja Luka, etymology and word-formation structure, Serbian language and Polish language, glottodidactics.*

## Филмско читање романа *Нечиста крв* Борисава Станковића: Филм *Софка* Радоша Новаковића у настави

Николина Шурјанац Мићановић\*

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача

**Апстракт:** У раду ће бити представљене сличности и разлике између природе две уметности – књижевности и филма, на примеру романа *Нечиста крв* Борисава Станковића и његовог филмског пандана – филма *Софка* Радоша Новаковића. Биће анализирано композиционо устројство филма по угледу на језичку организацију књижевног дела на основу теорије руског семиотичара Јурија Лотмана. Нагласак ће у раду све време бити на кључним сличностима између филмског и књижевног медија, а то су: њихова наративност, монтажа, тј. композиција, стилске фигуре, тачка гледишта, потом и ликови као конститутивни елементи фабуле. У главном делу рада ће бити приказано на који начин се филм *Софка* може дидактички обрадити и интегрисати у наставу Српског језика и књижевности за трећи разред средње школе. Бројни резултати истраживања су показали да аудио-визуелни медији, као што су филмови и серије, највише мотивишу ученике за учење, остварујући преко њих не само образовну, већ и васпитну функцију. На примеру филма о роману *Нечиста крв*, показаћемо како се код ученика поступним, индуктивним, као и аналитичко-синтетичким поступком усађују основна сазнања о друштвено-историјским околностима у којима се одвија радња романа/ филма, потом основни појмови о реалистичкој/ натуралистичкој поетици са елементима модерности, о наративним техникама итд. Поред образовне, филм има и васпитну функцију у виду развијања ученичке емпатије, а самим тим и етике и осталих видова хуманистичког и просоцијалног деловања.

**Кључне речи:** филмска нарација, екранизација романа, упоредна анализа, филм као наставно средство, образовни и васпитни циљеви.

---

\* [nikolina.surjanac@uf.bg.ac.rs](mailto:nikolina.surjanac@uf.bg.ac.rs), <https://orcid.org/0000-0002-8731-8315>

## Филмско читање романа

За читање филма, као што и сама реч сугерише, неопходно је поћи, по мишљењу руских семиотичара, од нивоа организације филма по угледу на организацију језика, који чини основу једног књижевног дела. На пример, оно што је реч у језику, у филму је кадар. Поред своје „граматике“, филм поседује и многе елементе који се у њему анализирају, а истоветни су са онима у књижевности: тачка гледишта, сиже, фабула, ликови, мотивација, стилске фигуре, дигресије, хоризонт очекивања и сл. На пример, када је реч о тачки гледишта, у уметности новог времена она је покретна у вербалним делима (нарочито у романима) и релативно је стабилна у сликарству и позоришту. На филму (и у томе се испољава његова природа као приповедачког жанра) тачка гледишта није истог типа као у сликарству, позоришту или фотографији, већ је истог типа као у роману. При том, док је вербални дијалог на филму паралелан дијалогу у роману или драми, и у том смислу мање специфичан, дотле ће ауторском приповедању у роману бити у филму адекватна филмска прича која се ствара низом кадрова (Lotman, 1976: 45). Филм у дијалозима ликова, за разлику од књижевних дела, не трпи преопширна објашњења прошлих и оних догађаја који тек треба да уследе. Сам процес стварања филма у својој првој етапи има чисто књижевни карактер, због тога се, од свих уметности, књижевне вредности најчешће преносе на филм. Филм не трпи монологе, филм не трпи да писац зна шта мисле поједина лица, не подноси да људи својим изјавама објашњавају ко су, одакле су, не подноси декор као такав, не подноси никаква прећутна подразумевања са гледаоцима (Novaković, 1946: 31). Филм се схвата као перспективна уметност. Роман поседује „око камере“; романописац не личи на сликара, већ на филмског ствараоца. Стога је у миметичкој традицији нарације поређење књижевне и филмске нарације постало врло уобичајено. По Лубоковој (Lubokov) теорији, роман је синтеза две уметности виђења, перспективног сликарства с његовом постојаношћу и позоришне игре с њеним временским одвијањем (Bordwell, 2013: 19). Књижевна дела су од самих почетака равоја седме уметности била захвална за екранизацију и адаптацију. Додуше, у зависности од карактеристика жанра, нека лакше, а нека теже (није исто представити описну лирску песму и роман изузетно драматичне фабу-

ле). Књижевно дело често буде, уз извесна скраћења и прераду, одлична основа за филмски сценарио, на основу којег се даље прави књига снимања. У модерном уметничком филму посебан изазов представља приказивање унутрашњег света јунака, што ћемо покушати да прикажемо у даљем раду, пре свега, кроз анализу Софкиног лика, који поседује изузетну психолошку мотивацију. Видећемо како филм користи решења у виду симбола за карактеризацију лика, за разлику од романа у којем се то постиже урањањем у ток свести јунака.

Поред свих побројаних аспеката који припадају и филмском и књижевном медију, због самог простора у раду, акценат ће нам бити на протагонисткињи романа *Нечиста крв* и филма *Софка* – Софки, док ћемо се због места у раду само у цртама осврнути на лик газда-Марка, који је, поред Софке, кључна фигура за разумевање свих осталих аспеката романа и филма – друштвених, историјских, породичних, психолошких, симболичких и др. Како Бордвел (Bordwell) сматра, фигура филмског лика збир је свих кадрова у којима се он појављује (Bordwell, 2013: 268). На пример, у историји филма совјетски филм је карактеристичан по томе што се од редитеља очекивало не да лику подари индивидуалност, већ да помоћу филмске форме оживотвори одређени тип. Овакав принцип би у књижевности одговарао реалистичкој поетици, док би индивидуалност, пре свега, била везана за модерну књижевност. Ми ћемо покушати да одредимо типско и индивидуално у ликовима Софке и газда-Марка, са посебним акцентом на модерности у приказивању њиховог како књижевног, тако и филмског лика. А да бисмо то одредили, неопходно је да сагледамо да ли је и колико у филму *Софка* редитељ успео да прикаже модернистичке тенденције које су у самом стваралаштву Борисава Станковића оно што га неминовно одваја од реалистичке поетике, која ће остати за њим, и оно што је од великог значаја за даљу генезу модерне српске књижевности.

Наравно, поред овог образовно-сазнајног аспекта књижевног дела, који ће бити приказан у даљем делу рада у методичком кључу као пример вођења једног школског часа на којем је тема наставне јединице *Нечиста крв*, биће показан и модел постизања васпитног наставног циља, посебно преко емпатијске реакције ученика/гледалаца филма *Софка*.

## Филмска адаптација *Нечисте крви* – филм *Софка Радоша Новаковића*

Филмска адаптација је креативно-стручни поступак израде филмског сценарија на основу књижевног дела, преношењем књижевног језика у изражајни језик филма. То не значи само стварање плана за његово сликовно извођење (поделу на сцену и кадрове), већ потпуно претапање изворних књижевних области (романа, приповетке, новеле и драме) у оне филмске (Milinković, 1998: 37). На тај начин се добија специфични сценарио као драмски облик који је намењен за филмску реализацију, односно екранизацију одабраног књижевног дела. За разлику од оригиналног сценарија, успешност сценарија-адаптације зависи од прикладности књижевног дела које треба превести на филмски језик, а потом и од способности сценаристе-адаптатора да филмским језиком замени књижевни, а да тиме не наруши оне вредности књижевноуметничког текста које су инспирација за дату адаптацију. Фимон, цитирјући Жан-Клод Каријера (Jean-Claude Carrière), наводи неколико етапа филмске адаптације: „Прва је затвор. Текст је посвећен, заробљен. Онда се одлучује да се отвори, да се од њега одвоји, да се заборави. Али остаје увек једно етичко питање, које је утолико израженије што је текст славнији. Ако је Пруст (Proust) написао да је Грофица од Германта била плавуша, да је имала бурбонски нос и да је говорила на посебан начин, има ли се права (пошто се служи њеним именом), да се она замисли као бринета која говори на други начин?” (Milinković, 1998: 37). Ово питање је, чини нам се, суштинско када је у питању однос између књижевности и филма, између њихових предности и недостатака. Будући да се филм сматра „библијом за неписмене”, могуће је наслутити да за његово разумевање није неопходно бити посебно образован<sup>1</sup>. Стога, док се образо-

---

<sup>1</sup> У прилог овој чињеници иде и истраживање Стрејера (Strayer) које је Мартин Л. Хофман (Martin L. Hoffman) представио у својој књизи *Емпатија и морални развој*: наиме, „деци старој пет, седам, осам и тринаест година су приказали кратке филмове о другој деци у веома тешким ситуацијама: дете које је неправедно кажњено од стране родитеља, затим, хендикепирано дете које учи да се попне уз степенице уз помоћ штапа, дете насилно одвојено од своје породице. Након приказивања филмова, деца су питана да ли су било шта осећала током посматрања ових филмова и зашто су се тако осећала. Већина седмогодишњака и старијих и само неколико петогодишњака је рекло да су осећали тугу због жртвених осећања или њене ситуације, указујући на то да су

вање развија и стиче, филмови су као врста медија изизетно погодни и пријемчиви за развијање не само сазнајних аспеката ученика, већ и њиховог емпатијског и моралног, односно васпитног. То исто важи и за књижевна дела, с тим што је за њихово разумевање неретко неопходна нека врста припремљености и стечене читалачке културе, за шта је потребно време и неговање читалачких навика. Неопходно је и за филмску анализу познавање подтекста уколико га има, потом способност тумачења симбола итд., али оно што непосредно може утицати на ученичку рецепцију, а да се не уложи неки већи напор, јесу сцене које се подударају са свакодневним, искуственим ситуацијама, што повећава њихову мотивацију за обрађивање наставне јединице. Али, да би се било које уметничко дело у потпуности схватило на дубљем нивоу, неопходно је, ипак, претходном анализом доћи до бољег разумевања, а самим тим и доживљавања. Књижевност је, пре свега, уметност речи, а филм уметност слика. Стога је незахвално говорити о предностима једне уметности над другом. Дијалоге, опширне описе и психологију јунака лакше је описати речима, тј. представити у књижевном делу, док је на филму лакше исказати асоцијативне, неповезане слике снова (што је посебно истакнуто у надреалистичком филму). Оно што пак повезује филм и књижевност јесте чињеница да је филм наративна уметност, која прича причу у сликама, да (попут књижевног дела) има своју композицију/сиже у виду монтажног поступка, да користи стилске фигуре и сугестивност и сл. Филм тражи, за разлику од позоришне и књижевне уметности, не нарацију и фабулирање, већ филмско-драмску радњу, акцију. А као друга битна разлика ова два медија може се издвојити континуираност. Наиме, читалац увек има могућност да се врати уназад и себи додатно појасни поједине делове књижевног дела, док је то на филму немогуће (наравно, мисли се на филм који се гледа у биоскопу). Стога филмска нарација мора бити „савршено разумљива на први поглед”. Отуда потреба за великом јасноћом која се постиже поједностављивањем (Milinković, 1998: 38). Онда је јасно зашто су неки проучаваоци сматрали филм „библијом за неписмене”. Адаптација романа односи се на његову драматизацију, и стога су најзахвалнији за екранизовање они који имају највише драмског, динамичног у себи. Стога, мо-

---

разумели да је њихова сопствена туга била емпатијска реакција на оно што се десило другој деци” (Strayer 1993, према: Hoffman, 2003: 73–74).

жда и није било тако једноставно адаптирати роман *Нечиста крв*, а да се битно не одступи од оригиналног дела, јер кључно место у роману заузимају управо сегменти који су најтежи за филмско представљање – унутрашња превирања јунака.

У првих петнаест година од настанка српског филма само су два настала као производ сценарија писца који су адаптирали друге писце. То су филмови *Софка* (1948) и *Циганка* (1953) настали као адаптације романа *Нечиста крв* и драме *Коштана* Борисава Станковића. Филм *Софка* заузима изузетно значајно место у развоју домаће кинематографије, будући да представља нашу прву филмску екранизацију романа (Milinković, 1998: 64). Са појавом „потпуно говорног филма“ било је могуће приказати „унутрашње трептаје душе“, што је врхунски остварено у овом филму. Настао као адаптација предратног романа, са својом „идеолошком неутралношћу“ био је идеалан за афирмисање стваралачких слобода после дотадашњих претежно програмских филмских остварења, што је Вучу посебно одговарало, будући да се залагао за аутономни филмски израз. Стога се његов сценарио за филм *Софка* веома разликује од оригиналног Станковићевог романа. И Радош Новаковић, редитељ *Софке*, заступао је исто антиутилитаристичко гледиште на филмску уметност, те је, сходно томе, настојао да режира једну филмску творевину прилично самосталну у односу на друштвене околности, али и литерарни предлошак. Због поједностављивања које треба да води ка јасноћи, а која је једна од битнијих карактеристика филмског медија, претило је да филм изгуби сваку везу са књижевним предлошком, што је даље водило ка крају „миленијума књиге“ и превласти „медијске приче“, филмској верзији која се битно разликује од почетне писане. На пример, Вучо и Новаковић су дописали неке сцене везане за ратне сукобе приликом ослобађања Србије, као и неке особености традиционалног начина живота на југу Србије крајем деветнаестог века. Један од ставова тадашње публике о филму био је и тај да „Софке у филму најмање има“, има је само у наслову – „тамо је сва прешла“ (Milinković, 1998: 86). Да ли је баш тако, и колике су и какве сличности и разлике између књижевног дела и његове филмске адаптације, покушаћемо да прикажемо у наставку рада кроз методички приступ наставној јединици *Нечиста крв* уз помоћ филма *Софка* Радоша Новаковића. На наставницима је избор да ли би од ученика захтевали да филм погледају пре него што пређу на анализу романа, да ли би тај процес текао напоредо

(на часу се решавају методичка питања уз гледање кључних секвенци из филма) или би пак организовали заједничко гледање филма у школи после редовне наставе, или код куће, па на наредном часу да изнесу своје утиске о упоредној анализи филма и романа, дакле, након читања дела<sup>2</sup>. Будући да је овај роман Борисава Станковића у књижевној критици одређен превасходно као друштвени и роман лика, у анализи филма ћемо покушати да се највише овим двама аспектима и бавимо.

### Софка у истоименом филму

„Ћути као Софка“ (Milinković, 1998: 86) речи су којима се међу филмским радницима шаљиво говорило о лику Софке из истоименог филма Радоша Новаковића. Иако прва екранизација романа у југословенском филму, ово остварење, по Фимону, више има историјски него естетички значај. Овај цитат бисмо могли да ставимо на почетак питања на наставном листићу, а у наставку задатак:

*– Издвој делове текста у којима је описан Софкин унутрашњи и спољашњи портрет, као и понашање према другима. Како је виде остали ликови, а на који начин она доживљава себе? Како је њен лик представљен на филму? Зашто је представљена као „ћутљива“? Да ли је таква и у роману?*

Наиме, тадашња филмска критика се слагала у томе да је Софка на филму приказана као хладна фигура која ћути. Овај исказ се донекле може оправдати самом природом филмског медија, у коме је много захтевније у то време, на самим зачецима српског играног филма, представити унутрашња превирања и поноре јунакове душе. Камера је унутрашњу перспективу Софке покушала да прикаже крупним планом њених израза лица, и то је најдаље докле се дошло у овом филму са приказивањем унутрашњег портрета јунакиње. „Место брижљиво описане главне јунакиње романа, ми имамо једну заиста лепу протагонисткињу, али потпуно туђу – и физички и биолошки“ (Milinković, 1998: 86).

---

<sup>2</sup> Исто питање поставља и Антонија Гроздановић у свом раду „Филм као мотивација за читање и као средство у настави филма“, закључивши да „то питање није разјашњено до краја, јер ту постоје двострукости.

Филм је с једне стране потицај за читање књига, а с друге стране, лакши начин да се усвоје потребна знања па за оним тежим начином, читањем, ученици не желе ни посезати“ (<https://hrcak.srce.hr/file/350531>, посећено 10. 5. 2025. у 13.40).

Тадашњи филмски стручњаци лепо су запазили да на филму нема оне Софке која се сва стреса од телесне насладе у чулној игри саме са собом, оне Софке која у чину аутоеротизације доживљава неку врсту екстазе, којој груди горе док се сва предаје маштаријама о идеалном мушкарцу. „Јер када нема Софке, онда нема ни њене опчињавајуће чулности, а без тога нема ни оног пуног и правог духа Боре Станковића (Milinković, 1998: 86)“. У сваком случају, сама природа филма који захтева одређено скраћење у односу на роман не дозвољава преопширне уводе и објашњења. Милан Предић, дајући своје мишљење о главној јунакињи Софки, каже: „[...] Она [Софка – Н. Ш. М.] је у том свету једна незнана лепотица. Око ње су се, очигледно, много трудили и поносе се њоме. Брижљиво су је маскирали и пажљиво обукли, у скупоцено одело, сасвим ново, без бора, неношено, и пажљиво је донели на позорницу да нам је показују пуна два часа. Она није смела – тако опремљена – да крене са места, гледала је у себе, у манекенском нарцизму. Савршено хладна и безлична, музејска. Кад је добила још онај украс на глави за венчање, сва бела и витка, одвела нас је далеко од Врања, далеко“ (Milinković, 1998: 86). И заиста, Софка на филму оставља утисак више безличне фигуре, него путеног створења. Њена лепота је неспорна, али глумици Вери Греговић, која је играла Софку, недостаје филмски говор, па је редитељ одлучио да се драматургија Софкиног лика током целог филма заснива на ћутању. Једини моменти када она нешто више говори јесу: када разговара са дедом – свештеником који им долази у кућу на Ускрс, потом у дијалогу са мајком Тодором када јој саопштава да се мора удати због пара и у дијалогу са оцем, који јој показује подеран капут и на тај начин у њој изазива осећај кривице и жељу за жртвовањем за најближе. Софка ће се још огласити у кратком дијалогу са газда-Марком, када јој он тражи да му каже да их све воли, а она додаје: „Највише тебе“, чиме наслућујемо могућу обострану привлачност између свекра и снаје. Као што можемо видети, Софка током читавог филма једва проговара, што је редитељу посебно замерано. Али ако погледамо и роман, видећемо да и у њему Софка не прича много више. О њој сазнајемо више од других, од самог приповедача кроз технику доживљеног говора, захваљујући којој имамо целовит увид у њена душевна превирања и богат унутрашњи свет. Циљ овог сета питања у вези са Софкиним унутрашњим представљањем јесте да ученици, пре свега, уоче на конкретном примеру разлику између филмског и књижевног

медија, сазнају о техникама приповедања попут доживљеног говора, као једном од репрезентативних у модерној нарацији, а потом и да се полако упознају са ликом Софке, како би касније њихова емпатијска реакција према њеној судбини била израженија, те заиста довела до неке врсте катарзе, као врховне васпитно-естетске функције уметности.

*– Објасните Софкину „двогубост“. Извојте одговарајуће описе из романа. Да ли је Софкино еротско удвајање представљено и на филму?*

Писац је то стање назвао „двогубим“, када „јунакиња не осећа да је она сама, једна Софка, већ као да је од две Софке. Једна Софка је сама она, а друга Софка је изван ње, ту, око ње. И онда она друга почиње да је теши, тепа јој и милује [...]“. Она би једва чекала ноћ, када ће лећи и предавати се тој другој Софки. Она би је дубоко љубила у уста, рукама јој гладила косу, знала је за њене најлуђе жеље и страсти, да би се јунакиња након таквог сна ујутру будила „са загрљеним јастуком а сва ознојена“ (Stanković, 1980: 49). Али ноћ је за Софку идеално време, јер тада остаје сама са собом, не постоји опасност да ће је ико видети и да ће случајно бити откривено њено уживање у слатком греху. Својим дељењем личности, као механизмом одбране, она је некако успевала да изађе на крај са грижом савести која јој се јављала, будући да је једна изузетно морална и пожртвована особа, која је зарад најближих спремна да жртвује своју младост и срећу. Будући да је овакве сцене изузетно тешко представити језиком филма, јер се односе на крајње интиман, унутрашњи чин аутоеротизације, режисер га није приказао.

Потом бисмо обратили пажњу на кључна места у свакој композицији дела, а то су почетак и крај. Ученицима бисмо поставили следећа питања:

*– На који начин писац започиње роман, а како почиње филм о Софки? Шта сазнајемо о Софкиним прецима на филму? Повежите овај део романа са поетиком натурализма.*

Сам почетак филма као битно место у сижееу, најављује нам тему друштвених односа у тек ослобођеном Врању, за разлику од романа у којем се Софка помиње већ у првој реченици: „Више се знало и причало о њеним чукундедама и прамдедама, него о њима самим: о оцу јој, матери, па чак, и о њој – Софки“ (Stanković, 1983: 33). О генеалошком

стаблу које заузима читава прва два поглавља романа у филму нема ни помена. Једино се, при средини филма, у сцени Ускрса, појављује свештеник, који прича Софки о њеном деди Кавароли и прадеди хаџи-Трифуну. Разумљиво је да је на филму породично стабло теже приказати, али би то било неопходно ако се жели ваљано приказати мотив „нечисте крви”. Преношење гена наслеђем у директној је вези са овим мотивом, који је чест у делима натуралистичке поетике, те је посебно важно са ученицима анализирати и овај аспект романа који у филму недостаје.

Критичари су од редитеља и сценаристе очекивали да више драматизују Софкин лик, да га „дораде”, допуне, а можда помало и измене, како би га боље прилагодили филмском језику, који тражи динамику, акцију. Међутим, као својеврсна надокнада Софкиној већ поменутој „ћутљивости” могу послужити бројни симболи и сугестије у филму, који су у служби карактеризације њеног лика.

*– Обратите пажњу на симболику која увек прати Софкин лик на филму (часовник, мост, невреме, кавез са птицама, речни вир). Шта нам они говоре о судбини јунакиње?*

Бројни су примери: часовник, који се појављује неколико пута у филму, без икакве мотивације. Вероватно се ти кадрови могу тумачити као сугестија протока времена, али и откуцавања последњих тренутака Софкиног безбрижног живота до почетка њеног пропадања. Потом симбол моста, који се приказује у сцени свадбе и асоцира на обред иницијације, када се млада не налази ни на чијој земљи и када је највише изложена дејству хтонских сила. Затим, након сазнања о удаји за недрагог посматра кавез са птицама, који очигледно симболизује њен будући ропски положај; након њега јавља се симбол реке која тече, а која се у одвојеним кадровима показује чак два пута на филму (након смрти газда-Марка и након сцене у којој је Томча удара јер сазнаје да је она, заправо, продата), а у једном тренутку ће се појавити и вир. Познато је у нашој народној религији и митологији да постоје бројни демони вода који траже своје жртве. Стога вода, поред своје позитивне симболике (очишћење од греха нпр. обредом крштења, започињање новог живота у хришћанству) симболизује, још од паганских времена, нечисте силе – нпр. ђаво се јавља као водени демон (Џајкановић, 2003: 193). Водени де-

мон, који на сувом оживљава уз гутљај воде, познат је мотив из наше народне бајке Баш-Челик. Такође, о Ђурђевдану су се приносиле жртве рекама (Џајкановић, 2003: 210). Појаве кратких кадрова који у тоталу приказују набујалу реку после кључних догађаја у Софкином животу, а као један од њих је и смрт њеног заштитника газда-Марка, када она губи сваки ослонац и сигурност у овоме свету и предаје се на милост и немилост мужу алкохоличару који је злоставља, симболизују њен жртвени положај наговештен већ од самог почетка дела. Симболика невремена које се јавља на почетку филма, наговештавајући неповољне догађаје који ће неповратно утицати на судбину главне јунакиње, јавља се на још једном месту у делу. Наиме, као означитељ прелаза из стања спокоја и безбрижности у стање унутрашњег хаоса хаџијске ћерке јединице, која гледа са прозора, са висине, на обичан свет, јавља се кадар који приказује изненадну олују и кишу, да бисмо убрзо након тога сазнали да „Све зло долази од тих пара“.

*– Протумачите како Софка доживљава нову, младожењину кућу у роману, а како је то приказано на филму. Како бисте објаснили чињеницу да је кућа неодвојив део Софке и да се она у роману само три пута налази ван ње? Које су то ситуације? Како бисте, уз помоћ симбола куће и прозора, објаснили Софкин првобитан положај, а потом и њен „силазак“?*

Када дође у младожењину кућу, дочекаће је свекрва и пољубити „у руку, а на својим образима осетила је њене усне, хладне, уздрхтале [...]“ (Petković, 1988: 178). У овом фином детаљу који нам писац сутерише, можемо препознати самртничку хладноћу којом Софка опет предосећа своју „смрт“. Удајом она силази у туђу средину у којој се осећа незаштићено, препуштена себи, свесна да више нико неће бринути о њој као некада у породичном дому. За њу је нови дом попут логора, где се осећа изгубљено и заробљено. Занимљив је сам опис куће у коју Софка долази као тек венчана: по дворишту су запаљени многи огњеви „чија је светлост особито ноћу толико блештала да се и сам кров кућни прозирао (Petković, 1988: 109)“. Показали смо већ колико је кућа као предмет уско повезана са Софком, толико да се кроз сам њен опис може продрети у Софкину душу и њено тренутно психичко стање. Насупрот кући из које је потекла и у којој се осећала слободно и заштићено све док није сазнала за своју удају, нови дом ће јој се претворити у хладне просторије самртничког задаха, у још веће отуђење, осећање

неприпадања. Кућа без крова, из које се поглед шири у недоглед, оли-  
чава Софкин, и не само њен, већ и најелементарнији страх сваког човека  
– губитак заштите коју нам даје ограђени простор.

Софка се, готово по правилу, увек налази крај прозора, са којег  
посматра околину и људе. Занимљиво је да када год се у филму јави  
њена тачка гледишта, посматрани кадар буде дат из горњег ракурса.  
Висину и успон симболизују и степенице, којима се Софка пење у собу  
свог оца од којег сазнаје за њихово осиромашење, али и њена улога  
газдарнице чак и у новој, туђој кући, након смрти газда-Марка, када је  
комшије замоле да одлучи да ли ће им дати брашно за жену чије је дете  
болесно, а она радо пристаје. Овај чин је, свакако, у функцији истицања  
Софкиних и унутрашњих врлина, племенитости, пре свега. На овај на-  
чин трагичност њеног лика још више добија на снази, као и речи једног  
од слуга из куће покојног Марка када прича другом слуги како је Томча  
злоставља, а она све трпи и ћути. Након привидног успона, креће Соф-  
кин „силазак“, до завршне сцене у којој она седи на поду и шара по  
пепелу, сишавши са ума. Она је особа изузетно везана за своју породицу  
и родну кућу. Једино се ту осећа сигурно и заштићено, слободно. Стога  
и не чуди што се она само три пута у роману налази ван куће: први пут  
када јој се саопштава да је испрошена и када одлази код тетке у сусед-  
ство, други пут када одлази у хамам на ритуално купање пре вен-  
чања и трећи пут када је отишла до суседне куће како би посматрала  
венчање (Petković, 1988: 78).

– *Какав је однос између Софке и Томче? Како се завршава филм, а како ро-  
ман? Издвојите те описе.*

Убедљиво најпотреснија сцена у филму јесте његов завршетак,  
када Томча улази у кућу и игра се са децом, док Софка, са црном мара-  
мом обмотаном око главе, одсутно, изгубљеног погледа, шара по пепе-  
лу, жалећи над својом тешком судбином, сахрањеном младошћу, сно-  
вима и жељама. Она на крају филма, као и на крају романа, изгледа  
попут особе која само дише, али не живи. Она је „сахрањена“ још оног  
тренутка када су други уместо ње одлучивали о њеном животу. Није  
случајно што је редитељ саму сцену Софкине удаје приказао тако да  
више личи на сахрану него на свадбу. Јер на симболичком плану, то и  
јесте. Ипак, чиниће се да за Софку долазе и бољи дани, дани када је

почела да ужива у браку са душло млађим мужем, јер се међу њима изградио један однос испуњен блискошћу и поверењем. Када је Томча већ одрастао, Софка је могла са њим да ради шта год пожели. Он је уживао у томе што му она наређује и што говори са њим. „И видећи како није лепо опасао појас, није се добро закопчао, почела би га сама дотеривати, и то више из сажаљења” (Stanković, 1980: 221). Она је Томчу увела у свет одраслих, васпитала га, неговала, била му и жена, и мајка и пријатељ. Она је са њим могла да задовољи и најдуђе девојачке жеље. У роману ће након описаног склада у брачној заједници са Томчом, опис Софкиног доживљаја куће опет одиграти значајну улогу у самом тумачењу њеног душевног стања – „Кућа јој постаде топла [...] није јој се више чинила хладна, онако разграђена” (Stanković, 1980: 224). Топлина новог породичног дома и брак испуњен љубављу и разумевањем представља идеал сваке удате жене. Али нажалост, то није било дугог века у Софкином случају. Обрт у роману наступа са доласком Софкиног оца у њену кућу, који је наговештавао неко зло. Софку је подсмех њеног оца скаменио, следио. Ефенди-Мита ће пребацити ћерки да је заборавила на њега и своју мајку, да ужива у свом новом животу. Потом ће уследити дефинитиван слом Софкин, када чује очев глас који тражи од Томче новац у замену за њу, који му је још газда-Марко обећао. Ефенди-Мита ће и увредити Томчу, назвавши га „керпичом”, на шта ће се овај још више разбеснети, а што ће из корена променити и његов доскорашњи складан однос са Софком. „Јер после овога, за Софку се све свршавало. Ништа више није помагало [...]. Она је сасвим пропада, умирала. После ових пара, куповине, она је у Томчиним очима постајала друга, обична, нека ствар, која се као свака ствар може новцем купити” (Stanković, 1980: 232). Томча ће почети да одлази од куће, да се одаје алкохолизму, малтретираће Софку до изнемоглости. Она ће уживати у том мучењу јер се помирила са чињеницом да њен живот више нема смисла и да јој је свеједно како ће га проживљавати. Томча би је раздражену остављао, са свим њеним телесним жудњама и нагонима, а она би се таква предавала немим слугама и задовољавала своје сексуалне потребе. На самом крају романа, доћи ће до већ поменутог увенућа Софке и њеног дефинитивног животног суноврата. Кључ Софкине пропасти, лепо је, у једној реченици, истакао Владимир Ђоровић: „У тој похотној куповини с једне, а циничком пазару с друге стране лежи тежиште свој невољи Софкине

судбине и Маркове куће; отуд овај носи грех за почетак расула свог дома" (Ћоровић, 1980: 323).

*– Какав је однос газда-Марка према Софки? Како је свадба представљена на филму? Обратите пажњу на сцену рачвања сватова после кадра у којем су Софка и газда-Марко. Шта би то могло да симболизује ако узмемо у обзир њихов друштвени статус?*

Софка је у њему пробудила животну енергију, полетност, радост, опијајући га својом једином и лепотом. Од првог тренутка када ју је угледао, знао је да је спреман „све да јој да“, не слутећи да ће то бити и сопствени живот. У сцени свадбе видимо раздраганог Марка, који се заштитнички, очински поставља према Софки, говорећи јој да се не боји, да ће он „све“. Међутим, одман након тог кадра, уследиће слика сватова који се рачвају на две стране, дата из горње, птичје перспективе, која симболизује непомирљиви раскол између та два света – хаџијског и сељачког. Та сцена ће антиципирати трагедију која ће касније уништити два главна представника тих светова – Софку и газда-Марка.

*– Анализирајте мотив дуката који се више пута јавља у роману, али и на филму, а који је пратећи симбол Марковог, али и ефенди-Митиног односа према Софки.*

Одман након свадбе, када долази у своју нову кућу и очима пуним суза љуби свекрви руку и разгледа сељачки амбијент у коме ће одсад морати да живи, Софку Марко подсећа зашто је она ту превасходно, просипајући пуну кесу дуката испред ње, понављајући екстатично да ће јој све дати. Мотив дуката који се на неколико места појављује у филму, завређује посебну пажњу. Наиме, први пут ће се појавити када их ефенди-Мита буде просипао, пребројавајући последње новчане залихе које су му остале када је пропао. Тада симболизују сиромаштво и најављују Софкину будућу жртву за материјални и друштвени спас породице. Када их на другом месту у филму Марко буде изручио пред њене ноге, сав раздражен њеном лепотом и младошћу, тада они симболизују богатство и смену двају друштвених поредака, што је готово опште место реалистичке поетике. Марко ће наставити да се весели након свадбе, док ће Софка деловати снужено, изгубљено. Такво њено стање сасвим је оправдано јер је свесна да је она у туђој, а притом и сељачкој

кући, да ју је отац буквално продао, да је удата за дванаестогодишњег дечака и да ће вероватно морати да буде суложница своме свекру, по обичајима њиховог света. Марко је грли, даје јој кључеве од куће, ханова, и тражи јој да каже да их све воли. Она не само да ће то рећи, већ и „тебе највише, тебе“. Понављајући два пута да највише воли свога свекра, чежњивим погледом, можемо претпоставити да и она није равнодушна према Марку. Да ли је у питању телесна привлачност, будући да су били приближно истих година, или чиста захвалност на бризи и заштитничкој улози, не знамо тачно, али Софка је у Марку видела једини излаз и уточиште, сигурну луку и заштиту, будући да је сва рањива и уплашена дошла у непознату кућу. Управо ће због неиспуњења тадашњег обичаја са југа Србије, по којем свекар прву брачну ноћ проводи са својом снајом, а тек потом је преда свом сину, доћи и до незадовољења Маркове еротске жеље према Софки, те ће главом без обзира отићи у село из којег је побегао због крвне освете, а самим тим директно и отићи у смрт. Колико је њему Софка значила примећује се и из кршења поменутог обичаја снохачења, јер тиме није желео да јој додатно укаља углед и отежа већ довољно тежак прелазак из једног друштвеног слоја у други.

### Закључак

Упоредном анализом романа који је послужио као основа за сценарио филма *Софка* и самог филма, увидели смо бројне различитости, које се огледају у самој природи књижевности и филма као двеју засебних уметности. Напоменули смо да филмска нарација, за разлику од књижевне, прибегава поједностављивању, повећаној драматичности радње, мању дигресија и претераних објашњења. Видели смо да се у филму *Софка* карактеризација главне јунакиње, којој смо и посветили највише пажње, заснива на приказивању лица у крупном плану, понекој речи и дијалозима између других ликова који коментаришу судбине осталих јунака. Најавили смо у уводу да ћемо покушати да сагледамо реалистичко и индивидуално у Софкином лику, како у роману, тако и на филму. Суштина се у оба медија испољила на исти начин: приказани лик Софке, али и газда-Марка (чијом се детаљнијом анализом нисмо бавили због самог простора у раду, већ смо се његових особина дотакли овлаш, анализирајући у цртицама Софкин однос према њему), најбољи

су пример страдања због мимоилажења између етичких, моралних норми и неиздрживог, разарајућег полног нагона. Та жеља се на крају извргава у своју супротност, у психичко и физичко Софкино пропадање и Маркову смрт. Дакле, изразито трагична судбина ликова и драматични преокрети у роману били су одличан материјал за екранизацију, а за оно што је на филму теже приказати, редитељ је нашао друга решења, између осталог и ефектне симболе.

Поред наведених различитости, ипак постоји додирна тачка између књижевног и филмског медија, а она се огледа у њиховој наративно-сти. Обе уметности нам причају неку причу, само што једна то чини речима, а друга сликама, уз мноштво истоветних поступака као што су монтажа, тј. композиција, стилске фигуре, тачка гледишта, ликови као конститутивни елементи фабуле. Управо смо на примеру анализе ликова у роману и филму указали на сличност ове две уметности.

У раду смо, сходно томе, указали на сугестивну позадину самог лика Софке, а узгред и газда-Марка, преко којих је описана и разлика два друштва: са једне стране богатство вароши, људи који се придржавају етичког кодекса, који су смирени, достојанствени, а са друге стране скоројевићки, сељачки свет, чији је представник газда-Марко као сирова и силовита снага, свет у коме владају потпуно другачија правила, где су људи слободни, и где влада неограничени сексуални промискуитет. И када дође до споја та два света, оличеног у Софкиној удаји и преласку из једне средине у другу, катастрофалан исход је неизбежан по оба лика који су симбол своје средине – и Софку и газда-Марка. Као што се може видети из самог рада, све наведено стављено је у дидактичко-методички контекст поступног вођења ученика кроз роман, низом методичких захтева и питања, којима се подстиче њихов истраживачки дух, доживљајно читање, низ сазнања о разлици између филмског и књижевног медија, о поетици реализма/натурализма, приповедачким техникама; развија се и наративна и гледалачка емпатија, а све то на један, за њих, неоптерећујућ и крајње занимљив начин, што је и био циљ овог рада.

## Извори

- Stanković, B. (1980). *Nečista krv*. Beograd: Prosveta.
- Stanković, B. (1983). *Nečista krv*. Beograd: Prosveta – NOLIT – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

## Литература

- Bordwell, D. (2013). *Naracija u igranom filmu*. Beograd: Filmski centar Srbije.
- Čajkanović, V. (2003). *Stara srpska religija i mitologija*. Niš: Prosveta.
- Ćorović, V. (1980). O nečistoj krvi. U Ž. Stojković (ur.): *Nečista krv* (str. 311–343). Beograd: Prosveta.
- Grozdanović, A. (2019). Film kao motivacija za čitanje i kao sredstvo u nastavi filma. *Foo2rama – časopis za odgojne i obrazovne znanosti*, 3(3), 23–32. Retrieved May 10, 2025 from <https://hrcak.srce.hr/file/350531>
- Hoffman, M. (2003). *Empatija i moralni razvoj: značaj za brigu i pravdu*. Beograd: Dereta.
- Lotman, J. (1976). *Semiotika filma i problemi filmske estetike*, tom 21. Beograd: Institut za film.
- Milinković, D. (1998). *Roman u jugoslovenskom filmu*. Beograd: Čigoja štampa.
- Novaković, R. (1946). Nešto o odnosu filma prema drugim umetnostima. *Film*, 1, 30–33.
- Petković, N. (1988). *Dva srpska romana: studije o Nečistoj krvi i Seobama*. Beograd: Narodna knjiga.

**Nikolina Šurjanac Mićanović**

University of Belgrade, Faculty of Education

**FILM READING OF THE NOVEL *IMPURE BLOOD* BY BORISAV  
STANKOVIĆ: THE FILM *SOFKA* BY RADOŠ NOVAKOVIĆ  
IN TEACHING**

**Summary:** The paper presents the similarities and differences between two artistic forms – literature and film, using the novel *Impure Blood* by Borisav Stanković and its film counterpart – the film *Sofka* by Radoš Novaković. The compositional structure of the film will be analyzed based on the linguistic organization of the literary work itself, according to the theory of Russian semiotician Yuri Lotman. The focus of the paper will be on the key similarities between the film and literary media, which are: their narrativity, editing, i.e., composition, stylistic figures, point of view and characters as constitutive elements of the plot. The main part of the paper will show how the film *Sofka* can be didactically processed and integrated into the teaching of Serbian language and literature for the third grade of high school. Numerous research results have shown that audio-visual media, such as films and series, most motivate students to learn, fulfilling not only an educational, but also a formative function. We will demonstrate how, through a gradual, inductive, as well as analytical-synthetic approach, students can acquire basic knowledge about the socio-historical circumstances in which the action of the novel/film takes place, as well as fundamental concepts about realism and elements of modernist poetics, narrative techniques, etc. In addition to its educational role, the film also has a formative function in terms of developing students' empathy, and thus ethics and other forms of humanistic and prosocial action.

**Keywords:** *film narration, novel adaptation, comparative analysis, film as a teaching tool, educational and formative goals.*

## Између традиције и дигитализације: анализа немачко-српских школских речника (2000–2025)

Добрила Бегенишић\*

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

Марина Ђукић Мирзајанц\*

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

**Апстракт:** У раду ћемо се бавити актуелним стањем немачко-српске школске лексикографије, анализирајући немачко-српске шко-лске речнике објављене у периоду од 2000. до 2025. године, са циљем да се испита присуство савремених трендова у изради двојезичних школских речника. Фокус је на питању да ли су у овом периоду објављивана нова издања или је реч само о поновљеним издањима из претходног периода, да ли је и у којој мери у изради речника примењена савремена лексикографска пракса, као и у којој мери су прилагођени савременој настави немачког језика, те да ли су заступљене дигиталне и електронске форме. Анализа обухвата преглед постојећих штампаних и електронских издања, упоређивање структуре и садржаја речника, као и приступа лексичком избору и дидактичкој обради речи. Посебна пажња посвећена је улози ових речника у савременом образовном контексту и њиховој прилагођености потребама ученика и наставника у дигиталном добу. Циљ рада је да укаже на тенденције и изазове у области израде школских речника, као и на могућности за њихово унапређење у складу са технолошким и језичким развојем.

**Кључне речи:** немачко-српски школски речници, школска лексикографија, традиционална лексикографија, дигитална лексикографија, речници у настави Немачког језика.

\* [dobрила.begenisic@filfak.ni.ac.rs](mailto:dobрила.begenisic@filfak.ni.ac.rs), <https://orcid.org/0000-0001-9547-357X>

\* [marina.djukic.mirzayantz@filfak.ni.ac.rs](mailto:marina.djukic.mirzayantz@filfak.ni.ac.rs), <https://orcid.org/0000-0002-2681-7284>

## Увод

Школска лексикографија представља специфичну врсту билингвалне и педагошке лексикографије, чији је основни циљ прилагођавање лексикографског садржаја школским потребама ученика. Она се развија у блиској вези са образовним програмима и методиком наставе страних језика, при чему речници не служе само као средство за преводње већ и као алат за усвајање језика, развој лексичке компетенције и усвајање културних садржаја. За разлику од општих речника, школски речници имају прагматично-педагошку функцију и често су први контакт ученика са лексикографским алатом, што им даје посебан образовни значај. Без обзира на значај, ова област лексикографије веома је занемарена како на теоријском тако и на практичном нивоу, посебно када су у питању речници у којима је заступљен језички пар немачки и српски. Истраживањем двојезичне лексикографије немачког и српског језика српски германисти почињу да се баве деведесетих година 20. века (Ђуковић, 1992), а као проблем наводи се недостатак компетентне анализе постојећих двојезичних речника о обради одредница, о граматичким подацима и стилском обележавању немачких речи, о степену и начину обележавања валентности, о фразеологији и идиоматици у њима (Ђуковић, 1992: 27). Ова запажања односила су се пре свега на речнике опште намене, али су примењива и на школске речнике пошто општи речници представљају основу за израду свих осталих типова речника. Од тада до данас направљени су помаци у области истраживања опште и стручне лексикографије немачког и српског језика, док је школска лексикографија остала прилично занемарена. Школска лексикографија заступљена је делимично у два магистарска рада чији је примарни циљ био анализа немачко-српских речника општег типа у периоду 1945–1991 (Бегенишић, 2001; Марковић, 2001). Школски речници у овим радовима нису били предмет посебне анализе, али су пописани. Немачко-српским речницима прве половине 20. века бави се једна монографска публикација (Петронијевић, 2002), али ни ту школски речници нису посматрани као посебан тип. Граматичким подацима уз одреднице у немачко-српским школским речницима баве се два рада (Бегенишић, 2014; Бегенишић, 2016).

Имајући у виду ове податке, јасно је да не постоје свеобухватне студије које би се са различитих аспеката бавиле немачко-српским шко-

лским речницима, а посебно њиховом структуром, лексикографским поступком, њиховом прилагођености наставном процесу и савременом дигиталном окружењу. Први значајан корак за свеобухватно истраживање био би израда библиографије школских речника за језички пар немачки и српски, где би били пописани сви речници од почетака до данас. Постојање библиографије омогућило би сагледавање ове проблематике са историјског, али и свих других аспеката, као што су: прилагођеност речника наставном процесу (тј. да ли су речници пратили реформе у образовању), лексикографски поступак и степен његове прилагођености развоју лексикографске праксе и друга питања – попут ауторства и издавачких кућа под чијим окриљем су издавани речници. Одговори на ова питања омогућили би да се сагледа постојећа пракса и направи пројекција будуће израде школских речника који би пратили наставни процес и његове промене, али и били усклађени са савременом лексикографском праксом, која би се развијала у правцу електронске лексикографије.

Циљ овога рада је да се на корпусу речника објављених у периоду од 2000. до 2025. године испита присуство савремених трендова у изради двојезичних школских речника немачког и српског језика. Истражићемо да ли су у овом периоду објављивана нова издања или се ради само о поновљеним издањима из претходног периода, да ли су речници израђивани по принципима савремене лексикографије, у којој мери су заступљене дигиталне и електронске форме, као и у којој мери су постојећи речници прилагођени савременој методици наставе страних језика. Циљ рада је да укаже на тенденције и изазове у области израде школских речника, као и на могућности за њихово унапређење у складу са технолошким и језичким развојем.

У истраживању полазимо од претпоставке да су код већине немачко-српских школских речника објављених у периоду 2000–2025 у питању поновљена издања из ранијег периода, уз релативно мали број потпуно нових лексикографских подухвата, као и да је већина речника објављена у традиционалном (штампаном) формату, док је број дигиталних или хибридних издања мали и по правилу не обезбеђује пуну функционалност дигиталне лексикографије. Претпоставка је и да је мали број речника прилагођен актуелној методологији наставе страних језика, и да као такви нису прилагођени наставном процесу.

## Теоријски оквир истраживања

Школска лексикографија, као део педагошке лексикографије, подразумева прилагођену обраду лексичког материјала за ученике одређеног узраста, са нагласком на транспарентност, систематичност и практичну употребљивост у настави (Wiegand, 1998). Ова врста речника треба да одговара специфичностима школског комуникативног профила, уз поједностављене дефиниције, ограничени корпус и додатне едукативне елементе попут граматичких напомена, тематских група и примера у контексту. Савремени радови указују на потребу динамичније везе између лексикографије и наставе страних језика, посебно у дигиталном добу (Lew, 2011; Тагр, 2012). У том контексту, дигитализација се не посматра само као технолошки корак, већ и као парадигматски помак у начину обраде, представљања и приступа речничким подацима.

Нови речници треба да буду усклађени са научним резултатима корисничке лексикографије (Wiegand, 1998: 179), који показују да корисници предност дају лексикографским изворима у електронској форми, тј. дигиталној лексикографији. Термин *дигитална лексикографија* је вишезначан. Означава процес израде речника помоћу компјутера, али и електронске речнике који су настали као резултат тог процеса (Wiegand, 1998: 153). Данас се термини *дигитална лексикографија* и *електронска лексикографија*, као и *дигитални речници* и *електронски речници* користе као синоними (Манп, 2014). Електронски речници деле се на офлајн и онлајн речнике, дакле на речнике који се инсталирају на компјутер корисника и речнике којима се приступа преко претраживача (Wiegand 1998: 153). Појам *електронски речник* у типологију први пут уводи Лер (Lehr, 1996). Данас се за овај тип речника користи и назив *онлајн речници*. Предности електронске лексикографије су вишеструке, а овде ћемо поменути само неке од њих: могућност брзе дораде и допуне, повезивање са другим страницама на интернету, повезивање са корпусима текстова, мултимедијалност, интерактивност, прилагодљивост кориснику, али и друге (Storrer & Freese 1996; Storrer, 1998; Schmitz, 2013). Први електронски речници представљали су дигиталне репродукције штампаних издања (Herbst & Klotz, 2003: 251), док се данас речници директно конципирају и израђују за електронски медиј. Стога ће анализа

немачко-српских школских речника бити постављена у ширем контексту развоја дигиталне лексикографије и образовне технологије, са циљем да се утврди у којој мери речници прате савремене тенденције и наставне потребе.

## Методологија

У раду ћемо навести библиографске податке о свим немачко-српским школским речницима који су објављени у периоду од 2000. до 2025. године. Истраживање је урађено на основу релевантних база података, а пре свега на основу електронског каталога Народне библиотеке Србије<sup>1</sup>, узајамног електронског каталога библиотека у Србији<sup>2</sup>, сајтова издавачких кућа и других релевантних извора. Анализа речника урађена је *de visu*, дакле са књигом у руци.

Анализом су обухваћени: библиографска идентификација речника (аутор/аутори, издавач, година издања, број издања), формат речника (да ли је у питању штампано, електронско или хибридно издање), степен иновативности (да ли су питању нова издања или доштампана издања већ постојећих речника), прилагођеност наставном процесу (обим и избор лексике, присуство и тип објашњења/примера, постојање додатних педагошких садржаја, као што су граматички подаци, тематске области, илустрације, структура и пратећи текстови).

Истраживање је спроведено применом методе анализе садржаја, лексикографске и функционалне анализе, али и методологије квалитативног, дескриптивног и квантитативног карактера.

У оквиру истраживања коришћена је и компаративна анализа одабраних речника који представљају различите приступе (нпр. традиционални штампани vs. Дигитални речник) како би се указало на разлике у структури, доступности и прилагођености кориснику. У представљању резултата истраживања коришћена је статистичка метода.

---

<sup>1</sup> <https://nb.rs/elektronski-katalog-nbs/>

<sup>2</sup> <https://plus.cobiss.net/cobiss/sr/sr/bib/search>

## Резултати истраживања и анализа

Истраживање је показало да је у поменутом периоду објављено 5 речника у 13 издања који се на основу наслова, поднаслова или података у предговору идентификују као школски речници.

Објављена су два речника у четири издања за основну школу (Ђукановић, 2004, 2008; Barbulov i Deh, 2009, 2011), за средњу такође два речника у осам издања (Popović, 2001, 2003, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012; Vladović i Micić, 2005), док за један речник који је објављен у једном издању није прецизирано за који школски ниво је намењен (Lingea, 2020).

Табела 1. Немачко-српски школски речници  
(2000–2025)

Бр.	Речник	Поновљено издање/ ново издање	Формат (ш/е)	Прилагођено настави (да/не/ делимично)	Лексикографски поступак
1.	Поповић, 2001, 2003, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012	Поновљено издање, претходна издања: 1996, 1998, 1999. г.	Штампани	Не	Традиционални
2.	Ђукановић, 2004, 2008	Допуњено издање из 1998. г.	Штампани	Делимично	Традиционални
3.	Владовић и Мицић, 2005	Ново издање	Штампани	Делимично	Традиционални
4.	Барбулов и Дех, 2009, 2011	Ново издање	Штампани	Делимично	Традиционални
5.	Lingea, 2020	Ново издање	Штампани	Делимично	Традиционални

У Табели 1 је дат преглед анализираних карактеристика речника. Наведени су подаци о речнику, година издања, податак о томе да ли је у питању ново или поновљено издање из претходног периода, формат (штампано или електронско издање), подаци о прилагођености речника савременом наставном процесу (постојање додатних садржаја који подржавају учење попут граматичких напомена, илустрација, примера или дигиталних компоненти), као и подаци о примењеном лексикографском поступку.

### Дискусија

Први школски речник који је објављен у посматраном периоду (Роровић, 2001) представља треће издање речника који је први пут објављен 1996. године, а чије је друго издање објављено 1998. и 1999. године. С обзиром на чињеницу да није уобичајено да у различитим годинама излази исто издање, као што је то овде случај, издање из 1999. године је вероватно доштампано друго издање, иако то није јасно назначено на речнику. Нелогичности по питању издања настављене су и у периоду после 2000. године. Треће издање објављено је 2001. и 2003. године, четврто 2005, а пето издање 2006. године. Шесто издање објављено је 2008. године, седмо 2009, осмо 2009. и 2010, а последње, девето издање 2009, 2011. и 2012. године.

Нелогичности су присутне и у наслову речника, пошто се у појединим издањима наслов речника разликује, без обзира на то што је садржај речника у свим издањима исти. У издањима од првог (1996) до четвртог (2005), као и у деветом издању (2011, 2012), речник је објављиван под називом *Rečnik: nemačko-srpski i srpsko-nemački: [sa gramatikom nemačkog jezika]*, а од петог (2006) до осмог издања (2009, 2010) под називом *Nemački rečnik: dvosmerni: [nemačko-srpski, srpsko-nemački: gramatika]*.

Сва издања речника објављена су у штампаном облику, речник садржи кратак преглед граматике који је одштампан у средини речника. Нису дата упутства за употребу, нити списак скраћеница – што би олакшало његову употребу. У речничком чланку наведени су основни граматички подаци уз именице (члан, наставак за номинатив множине и генитив јединице), као и основни облици неправилних глагола, али недоследно. За тумачење одредница углавном се користе синоними. Приме-

ри су наведени у малом броју случајева. Одреднице су сложене алфаветским редом, без груписања у гнезда и примене савременијег лексикографског поступка.

Други речник објављен у овом периоду (Ђукановић, 2004, 2008) нешто је напредније структуре, без обзира на то што је објављен такође само у штампаном облику. У неким сегментима прилагођен је настави страних језика. Има предговор, јасно упутство за употребу, одреднице су истакнуте посебном бојом, а уз све одреднице наведени су граматички подаци релевантни за школски ниво којем је речник намењен (основна школа), за највећи број одредница дат је пример, а честе су и илустрације као додатни елемент тумачења значења.

Преостала три речника (Vladović i Micić, 2005; Barbulov i Deh, 2009, 2011; Lingea, 2020) издата су први пут у посматраном периоду. Сва три речника издата су само у штампаном облику, а карактерише их традиционални лексикографски поступак, према коме су одреднице сложене алфаветским редом стриктно једна испод друге.

У једном речнику дати су пратећи текстови, попис скраћеница, кратак предговор и упутство за употребу (Vladović i Micić), Лингеа речник садржи попис скраћеница и кратку напомену, а Барбулов и Дех, (2009, 2011) само кратак предговор, док сва три садрже одвојен граматички део. У сва три речника наведени су основни граматички подаци уз именице и глаголе у немачком језику, док су примери наведени спорадично само у речнику Барбулов и Дех (2009, 2011), док у остала два нису.

Анализа немачко-српских школских речника објављених у периоду од 2000. до 2025. године показала је ограничену продукцију у овој области, како у квантитативном, тако и у квалитативном смислу. Укупно пет речника, у тринаест издања, од чега су три нова, а два поновљена, указују на континуитет у издавању, али истовремено и на изостанак значајнијих иновација у приступу школској лексикографији.

Сви анализирани речници објављени су искључиво у штампаном формату, што указује на неусаглашеност са савременим образовним потребама и дигиталним навикама ученика.

Недостатак електронских формата представља значајан недостак у смислу интерактивности, брзине претраге, могућности интеграције кон-

текста и мултимедијалних садржаја, што су кључни елементи модерне лексикографије и дигитално подржане наставе.

С аспекта лексикографског поступка, доминира традиционални приступ, при чему су одреднице алфабетски сложене без семантичког повезивања у тематске целине или гнезда. Ни у једном речнику нису примењене модерне лексикографске методе, а нема ни ослањања на корпусне изворе, што значајно умањује њихову релевантност у контексту савремене наставе страних језика.

Што се тиче прилагођености наставном процесу, у већини речника дате су само основне граматичке информације и примери, који су често непотпуни и недоследни. Само речник Ђукановић (2004, 2008) показује виши степен прилагођености кроз јасна упутства, визуелну организацију, графичко истицање одредница и илустрације, чиме се бар делимично задовољавају потребе ученика млађег узраста.

Пратећи текстови, као што су предговор, упутство за употребу и спискови скраћеница, у великом броју случајева изостају или су довољно развијени. Ово указује на недостатак систематичности у прилагођавању речника крајњем кориснику – ученику и наставнику.

Функционалност анализираних речника ограничена је углавном на проверу значења лексеме и граматичких облика, што их чини погодним претежно за наставу која се ослања на преводни метод. Међутим, савремена настава страних језика тежи интегралном развоју свих језичких компетенција (говора, писања, разумевања прочитаног и разумевања говора), чиме се указује на потребу за дубљим функционалним и структурним унапређењем школских речника.

Резултати истраживања потврђују да постојећи немачко-српски школски речници нису у довољној мери усклађени са савременим лексикографским стандардима и потребама наставе. А то значи да је потребно систематско унапређивање школске лексикографије кроз примену електронских формата, коришћење корпусне анализе, богатију примену илустрација и навођење значења у контексту, као и развој методолошки разноврснијих лексикографских поступака.

## Закључак

Истраживање немачко-српских школских речника објављених у периоду од 2000. до 2025. године указало је на неколико кључних тенденција у области школске лексикографије. Највећи део речника објављених у том периоду су поновљена или допуњена издања речника из претходних деценија, при чему нових лексикографских подухвата има врло мало.

Нова издања речника урађена су према старим моделима и не представљају битан напредак у развоју школске лексикографије.

Сви анализирани речници објављени су у штампаној форми, док дигитална или хибридна издања потпуно изостају, што показује значајно заостајање за савременим трендовима у области лексикографије и наставе страних језика. То је већ довољан параметар да се стање немачко-српске школске лексикографије окарактерише као незадовољавајуће и непримерено захтевима савремених корисника.

Поред формалне застарелости, приметан је и недостатак прилагођености наставном процесу у већини речника, с обзиром на чињеницу да су речници овакве структуре прилагођени преводном методу у настави страних језика, који је већ одавно замењен комуникативним методом, који се заснива на равноправном стицању све четири компетенције: конверзације, писања, разумевања говора и разумевања прочитаног.

Ако се посматрају пратећи текстови и само устројство речничког чланка, може се рећи за све речнике да нису прилагођени школској употреби. Само један речник може да се издвоји по пратећим текстовима и упутствима у којима су дате јасне смернице за коришћење речника, као и графичким уређењем и илустрацијама, што доприноси његовој усклађености са узрастом којем је намењен – ученицима основне школе (Ђукановић, 2004, 2008).

Преостала четири речника не поседују адекватне пратеће текстове, који би олакшали њихову употребу.

Лексикографски поступак у свим речницима углавном је традиционални, одреднице су сложене по строго алфаветском устројству, без прилагођености захтевима савремене лексикографије.

Резултати овог истраживања показују да је школска лексикографија у домену немачко-српских речника у великој мери остала изван процеса дигиталне трансформације и да не прати довољно брзо промене у наставној пракси и технологији. Недостатак дигиталних речника, као и ограниченост у погледу иновација у садржају и форми, указује на потребу за систематичнијим и савременије конципираним приступом у изради речника за потребе наставе немачког као страног језика. Нарочито се истиче потреба за речницима који ће бити интерактивни, доступни онлајн, повезани са наставним материјалима и усклађени са потребама ученика и наставника.

Будућа истраживања у овој области требало би да обухвате и анализу рецепције постојећих речника у наставној пракси, као и израду модела за развој дигиталних школских речника који би били засновани на принципима корисничке лексикографије и педагошке праксе. Израда свеобухватне библиографије школских речника за језички пар немачки-српски представљала би важан корак у проучавању и унапређењу ове значајне, али запостављене области лексикографске делатности.

## Извори

- Barbulov, S. i Deh, M. (2009). *Nemačko-srpski srpsko-nemački rečnik: sa gramatikom: [školski nemački rečnik]*. Zemun: Publik praktikum.
- Barbulov, S. i Deh, M. (2011). *Nemačko-srpski srpsko-nemački rečnik: sa gramatikom: [školski nemački rečnik]*. Zemun: Publik praktikum.
- Vladović, V. i Micić, P. (2005). *Školski rečnik: nemačko-srpski srpsko-nemački = deutsches-serbisch serbisches-deutsch*. Beograd: Predrag & Nenad.
- Školski rečnik: nemačko-srpski i srpsko-nemački* (2020). Novi Sad: Lingea.
- Đukanović, J. (2004). *Nemačko-srpski, srpsko-nemački rečnik za osnovnu školu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstava.
- Đukanović, J. (2008). *Nemačko-srpski i srpsko-nemački rečnik za osnovnu školu*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Popović, M. (2001). *Rečnik nemačko-srpski i srpsko-nemački*. Beograd: JRJ.
- Popović, M. (2003). *Rečnik nemačko-srpski i srpsko-nemački: [sa gramatikom nemačkog jezika]*. Beograd: JRJ.

- Popović, M. (2005). *Rečnik nemačko-srpski i srpsko-nemački: [sa gramatikom nemačkog jezika]*. Beograd: JRJ.
- Popović, M. (2006). *Njemački rječnik: dvostranji*. Beograd: JRJ.
- Popović, M. (2008). *Nemački rečnik: dvostranji: [nemačko-srpski, srpsko-nemački: gramatika]*. Beograd: JRJ.
- Popović, M. (2009). *Nemački rečnik: dvostranji: [nemačko-srpski, srpsko-nemački: gramatika]*. Beograd: JRJ.
- Popović, M. (2010). *Nemački rečnik: dvostranji: [nemačko-srpski, srpsko-nemački: gramatika]*. Beograd: JRJ.
- Popović, M. (2011). *Rečnik nemačko-srpski i srpsko-nemački: [sa gramatikom nemačkog jezika]*. Beograd: JRJ.
- Popović, M. (2012). *Rečnik nemačko-srpski i srpsko-nemački*. Beograd: JRJ.

## Литература

- Begenišić, D. (2001). *Nemačko-srpskohrvatska leksikografija u periodu 1971–1991*. (Neobjavljen magistarski rad). Beograd: Filološki fakultet.
- Begenišić, D. (2014). Obeležavanje morfoloških kategorija uz imenice u nemačko-srpskim rečnicima za školsku upotrebu. *Radovi Filozofskog fakulteta Pale, Filološke nauke* 16(1–2), 525–535.
- Begenišić, D. (2016). Aktuelno stanje i perspektive nemačko-srpske školske leksikografije. U J. Kostić Tomović i dr. (prir.): *U carstou reči – jezici i kulture: zbornik u čast prof. dr Jovanu Đukanoviću povodom 85. Rođendana* (стр. 96–106). Beograd: Filološki fakultet – FOKUS.
- Đukanović, J. (1992). Zadaci naše germanističke lingvistike. *Anali Filološkog fakulteta*, XIX, 17–28.
- Lehr, A. (1996). Zur neuen Lexicographica-Rubrik „Electronic Dictionaries“. *Lexicographica*, 12, 310–317.
- Lew, R. (2011). Online Dictionaries of English. In H. Bergenholtz & P. A. Fuertes-Olivera (hrsg.): *e-Lexicography. The Internet, Digital Initiatives and Lexicography* (pp. 230–250). London/New York: Bloomsbury Publishing.
- Mann, M. (2014). Digitale Lexikographie. U M. Mann (hrsg.): *Digitale Lexikographie Ein- und mehrsprachige elektronische Wörterbücher mit Deutsch: aktuelle Entwicklungen und Analysen* (pp. 1–12). Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.

- Marković, K. (2001). *Nemačko-srpskohrvatska leksikografija (1945–1971)*. (Neobjavljen magistarski rad). Beograd: Filološki fakultet.
- Petronijević, B. (2002). *Nemačko-srpsko-hrvatska leksikografija prve polovine XX veka. Kulturno-istorijski transfer*. Beograd: Filološki fakultet – Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika.
- Schmitz, U. (2013). Monolingual and bilingual electronic dictionaries on the Internet. In R. H. Gouws et al. (hrsg.): *Dictionaries*. Berlin, Boston, Mass: De Gruyter, 1013–1023.
- Storrer, A. & Freese, K. (1996). Wörterbücher im Internet. *Deutsche Sprache*, 24, 97–153.
- Storrer, A. (1998). Hypermedia-Wörterbücher: Perspektiven für eine neue Generation elektronischer Wörterbücher. In H. E. Wiegand (hrsg.): *Wörterbücher in der Diskussion III. Vorträge aus dem Heidelberger Lexikographischen Kolloquium* (pp. 106–131). Tübingen: Lexicographica.
- Tarp, S. (2012). Online dictionaries: today and tomorrow. *Lexicographica*, 28, 253–267.
- Wiegand, H. E. (1998). *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. 1. Teilband*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Herbst, T. & Klotz, M. (2003). *Lexikografie*. Paderborn: UTB.

**Dobriła Begenišić**

University of Niš, Faculty of Philosophy

**Marina Đukić-Mirzajanc**

University of Niš, Faculty of Philosophy

**BETWEEN TRADITION AND DIGITALIZATION: AN ANALYSIS  
OF GERMAN–SERBIAN SCHOOL DICTIONARIES  
(2000–2025)**

**Summary:** This paper examines the current state of German–Serbian school lexicography by analyzing school dictionaries published between 2000 and 2025, with the aim of identifying the presence of contemporary trends in the development of bilingual school dictionaries. The focus is on whether new editions were published during this period or merely reprints of earlier editions; to what extent modern lexicographic practices have been applied; how well the dictionaries are adapted to contemporary German language teaching; and whether digital and electronic formats are represented. The analysis includes an overview of existing printed and electronic editions, a comparison of dictionary structures and contents, as well as approaches to lexical selection and didactic word treatment. Special attention is given to the role of these dictionaries in the modern educational context and their adaptability to the needs of students and teachers in the digital age. The aim of the paper is to highlight trends and challenges in the development of school dictionaries and to explore possibilities for their improvement in line with technological and linguistic advancements.

**Keywords:** *German-Serbian school dictionaries, school lexicography, traditional lexicography, digital lexicography, dictionaries in German language teaching.*