

ГОДИШЊАК

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

1/2023



ISSN 2466-3905

ГОДИШЊАК
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ



За издавача

Проф. др Драгана Станојевић, декан

Претходни уредници

Проф. др Сунчица Денић (2010–2016)

Проф. др Данијела Здравковић (2016–2018)

Доц. др Ивана Тасић Митић (2018–2021)

Главни и одговорни уредник

Проф. др Србољуб Ђорђевић

Заменик главног и одговорног уредника

Доц. др Драгана Станковић

Редакција

Проф. др Благица Златковић, проф. др Ценка Николова Иванова (Бугарска),

доц. др Драгана Станковић, проф. др Виолета Јовановић,

проф. др Иван Петров Чобанов (Бугарска), проф. др Горан Недовић,

проф. др Марјан Блажич (Словенија), проф. др Георгиос Боровас (Грчка),
проф. др Александра Анђелковић, доц. др Слађана Јакимовић (Македонија),

доц. др Олена Устименко-Косорич (Украјина), проф. др Весна Николић,

доц. др Викторија Рјапухина (Русија), проф. др Љиљана Митић,

доц. др Весна Здравковић, проф. др Нела Малиновић-Јовановић

Секретар редакције

Мс Ненад Дејковић

Лектори

Др Милица Алексић

Мс Лидија Тасић

Сви радови у Годишњаку су рецензирани.

Издавање часописа финансијским средствима помаже

Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије.

ISSN 2466-3905

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

Г О Д И Ш Њ А К

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

КЊИГА XIV, 1/2023.



Врање, 2023.

САДРЖАЈ

Дејан Д. Антић <i>Јужна Стара Србија и Македонија у погледу српских политичких и научних мислилаца</i>	7
Милица Ристић, Благица Златковић <i>Комуникационо-саветодавне вештине и способности наставника у раду са ученицима</i>	21
Марија Р. Марковић <i>Примена друштвених мрежа у високом образовању из перспективе студената</i>	35
Љубиша Јосимовић, Никола Радивојевић <i>Компаративна анализа утицаја трансформационог и сервилног лидерства на организационе перформансе школа</i>	49
Биљана Савић <i>Француски језик као језик струке на Педагошком факултету</i>	61
Анђела Протић <i>Дидактичко-методичка апаратура у читанци и медијско описмењавање ученика разредне наставе</i>	71
Упутство ауторима	81

Дејан Д. АНТИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УДК 94(497.11+497.115+497.7)"18/19"
- оригинални научни рад

ЈУЖНА СТАРА СРБИЈА И МАКЕДОНИЈА У ПОГЛЕДУ СРПСКИХ ПОЛИТИЧКИХ И НАУЧНИХ МИСЛИЛАЦА

Сажетак: *Јужна Стара Србија и Македонија су за српску политичку елиту током XIX на све до прве половине XX столећа представљале области од изузетног геополитичког и геостратешког значаја. Наведене крајеве је и шира српска јавност тога времена доживљавала колевком средњовековне српске државности и древном земљом немањихких владара. У нашем раду представљен је поглед српске државне и националне политике, као и истакнутих политичких личности, на значај и географски оквир Јужне Старе Србије и Македоније у модерној српској историји. Нарочиту пажњу посветили смо анализи појединих ставова српске интелектуалне елите која се крајем XIX и током XX века бавила проучавањем поменутих области кроз призму друштвено-хуманистичких наука.*

Кључне речи: *Јужна Стара Србија, Македонија, Османско царство, српске земље, Косовски вилајет.*

Ни у једном европском региону на почетку XX века није било толико конфузије и компликација око дефинисања његових територијалних оквира и етничких граница, око утврђивања његовог културолошког и верског карактера, као што је то био случај са историјско-географском регијом Македоније. Наиме, Македонија је као нека врста хеленске државне творевине, односно римско-византијске територијално-управне јединице, постојала јако давно, у периоду антике и раног средњег века. Уколико су и постојали значајни историјски извори који су могли пружити уверљиве информације о обрисима граница старе регије Македоније, са османском инвазијом у југо-источној Европи потпуно су били уништени. Ширењем граница Османског царства, Турци су развијали сопствени територијално-административни систем и управне јединице тог система називали својим именима, трудећи се да се стара имена европских области забораве и избришу (Антић, 2019).

* dejan.antic@filfak.ni.ac.rs

Чак и када су били индиректно приморани на реформе и територијалну реорганизацију земље, султани су својим управним регионима давали имена по важнијим рекама и варошима, али углавном не по именима старих балканских области. Зато ће у XVIII и XIX веку страни путописци за просторе Балканског полуострва у којима су некада била актуелна имена области, попут Епира, Тесалије, Тракије, Македоније и других, често користити назив Европска Турска или Османска царевина (Иванић, 1908: 9–11; Spencer, 1851: 1–8; Мекензи и Ирби, 1868: 13).

Поред амбициозних настојања централних власти у Цариграду да неутралишу постојање свести о хришћанском карактеру и старим називима балканских крајева, окупирано становништво је усменом традицијом и предањем чувало сећање на имена својих древних државних простора. Због тога је код Срба упркос вишевековном ропству под Турцима почетком столећа националних револуција и борбе за слободу и даље било живо сећање о Старој Србији и Македонији, земљи прадедова и отачаства немањих краљева и царева. Захваљујући народним обичајима (Јастребов, 1886), песмама (Караџић, 1894, 54–55) и причама, али пре свега, захваљујући православној цркви и монаштву, свест о слави и величини средњовековног српског царства преношена је генерацијама и пробуђена је идејом о слободи у освит XIX века. Слични модели народне свести функционисали су и код Грка, Бугара и осталих православних народа Балкана.

Када су у питању области Старе Србије и Македоније, оне су према ставу већине тадашњих Срба сматране изворним српским земљама. У време Првог и Другог српског устанка (Стојанчевић, 2006: 56–60), као и у каснијим ратовима за ослобођење, третиране су на исти начин као и остали ослобођени крајеви под туђинском влашћу. Карађорђеви устаници су 1809. године у оквиру плана уједињења српских земаља помињали Стару Србију под којом су подразумевали Косово и Метохију, Рашку и делове данашње Републике Северне Македоније са градовима Скопљем, Дебром, Штипом и Велесом (Попов, 2007: 42–43; Ћоровић, 1990: 26). У српском национално-државном пројекту Кнежевине Србије из времена уставобранитеља под именом „Начертаније”, који је представљао први званичан нацрт о спољној и унутрашњој политици Србије, а чији је аутор био српски министар унутрашњих дела Илија Гарашанин,² наведена је потреба за окупљањем

² Илија Гарашанин (Гарашин код Аранђеловца, 1812 – Гроцка, 1874), српски државник и политичар. Школовао се у грчкој школи у Земуну и у немачкој школи у Ораховици (Банат). Године 1834. примљен је у државну службу као цариник у Вишњици. Као двадесетпетогодишњи момак постаје члан „Совјета књажевства српског” и управник Војног штаба и полицијске канцеларије. Реорганизацијом државне управе формира се Војно одељење при Министарству унутрашњих дела, а Гарашанин постаје његов начелник. За помоћника министра унутрашњих дела постављен је 1842. године, а само годину дана касније (1843) долази на чело овог Министарства и ту остаје све до 1853. године. У време друге владавине Михаила Обреновића био је на челу Министарства иностраних послова и радио на склапању савеза са Црном Гором и Грчком, као и на припреми рата за ослобађање својих сународника. Године 1867. отпуштен је из државне службе и остатак живота провео је на свом имању у Гроцкој (Јовановић, 1933: 325–336; Љушић, 1993: 58–63).

српских земаља: Кнежевине Србије, Босне и Херцеговине, Црне Горе и Старе Србије у једну државну целину. Под Старом Србијом подразумеване су територије од Рашко-полимске области на северозападу до велешке области на југоистоку (Љушић, 1991: 150; Стојанчевић, 1991: 389–394; Попов, 2007: 48–49). Стара Србија се као део неког будућег српског вицекраљевства помиње и у мемоарима Константина Николајевића,³ српског капућехаје – дипломатског представника у Цариграду из 1848. године (Екмечић, 1987: 29–31; Љушић, 1991: 156–158).

Идентичне ставове имали су и каснији истакнути политички мислиоци међу Србима. Светозар Марковић,⁴ један од главних представника српске левичарске идеје, наводи Стару Србију као земљу коју Кнежевина Србија мора изабавити из турског ропства заједно са Босном и Херцеговином. Социјалистички настројен Васо Пелагић⁵ противио се прихватању провинцијских назива за окупиране српске земље и инсистирао на прихватању термина „општа Србија” за све српске крајеве под турском влашћу, што се односило и на област Старе Србије и Македоније, док је истакнути српски либерал Јован Ристић⁶ у свом сагледавању географског простора Старе Србије потпуно занемарио термин Македонија јер је под њим сматрао само један предео Старе Србије попут Косова и Метохије и Рашке области (Стојанчевић, 2004: 60).

Питање Старе Србије и Македоније било је посебно актуелно и у време српско-турских ратова 1875–1878. године, нарочито након слома турске власти и пада Ниша и Софије под српску, односно руску власт (Екмечић, 2008: 296–297). Тада је руско државно руководство од политичког врха Кнежевине Србије тражило да изнесе своје мишљење о будућој српско-турској граници. У свом образложењу које се темељило на геополитичким, историјским, етнографским и практичним политичким потребама српски пројекат Старе Србије који је послат у престоницу Царске Русије у погледу њених јужних граница подразумевао је територије јужно од реке Бистрице до места њеног уливања у Егејско море, приморје са Солуном до тачке уливања

³ Константин Николајевић (Остружница, 1821 – Боксег, Аустроугарска, 1877), српски дипломата и историчар (*Народна енциклопедија СХС*, 2010: III, 75–76).

⁴ Светозар Марковић (Зајечар, 1846 – Трст, 1875), новинар, књижевник и социјалистички теоретичар. Под утицајем руских социјалиста постаје критичар режима и бирократског система у Кнежевини Србији. Његова друштвено-политичка мисао послужила је многим српским интелектуалцима да прошире своје политичке видике док су се прваци Народне радикалне странке издавали за настављаче Марковићеве идеје. Важио је за великог просветитеља Србије XIX века (*Народна енциклопедија СХС*, 2010: II, 690).

⁵ Васо Пелагић (Горњи Жабар, 1833 – Пожаревац, 1899), просветни радник, народни лекар, раднички трибун и заговорник утопистичког социјализма код Срба (*Мала енциклопедија Просвета*, 1986: 958).

⁶ Јован Ристић (Крагујевац, 1831 – Београд, 1899), један од највећих српских државника XIX века. Два пута је обављао дужност намесника у име српских малолетних владара, кнеза Милана Обреновића и, касније, његовог сина, краља Александра Обреновића. Заслужан је за доношење Намесничког устава из 1869. године. Био је оснивач Либералне странке, члан Српске краљевске академије и представник Кнежевине Србије на Берлинском конгресу (Љушић, 1997: 622–623; Mekenzi, 2004).

реке Струме и од поменуте тачке реком Струмом даље на север (Ристић, 1898: 113). Како је сам Јован Ристић наглашавао, код поменутих географских оквира Старе Србије радило се не само о етничким и историјским просторима, већ и о покушају обезбеђивања природних стратегијских граничних линија не би ли се омогућила лакша организација одбране српске државе. Вероватно се у таквој врсти поимања граница Старе Србије солунско залеђе, долина реке Месте и Струме могу довести у питање, али то не важи за области османског Скопског санцака из којих су српском кнезу 1878. године стизали писани народни апели за ослобођење и присаједињење Кнежевине Србији (Хаџи-Васиљевић, 1906: 171–173; Антић, 2013: 320), слично као што је то у ранијим годинама, пре ослобођења чинило становништво нишког, лесковачког, врањског и других крајева.⁷

Државном врху Краљевине Србије било је потпуно јасно да питање Старе Србије и Македоније нема само географски, већ и снажан геостратешки и геополитички значај. Моравско-вардарска долина као најважнија комуникациона линија између Средње Европе и Медитерана сматрана је плућима српске државе. Њеном блокадом, услед снажне аустроугарске доминације са севера, Србија би остала потпуно изолована. Сходно таквом уверењу многи политички прваци су путем патриотских друштава и удружења активно радили на јачању српског присуства у Јужној Старој Србији и Македонији. Стога је и након седам година од Берлинског конгреса Милутин Гарашанин као председник српске владе изнео стратегију о будућим активностима Краљевине Србије у неослобођеним српским крајевима Османског царства под насловом: „Упутство за одржавање утицаја Србије у Македонији и Старој Србији” (Недељковић, 2015: 52–53). То довољно сведочи да је став званичног Београда према Јужној Старој Србији и Македонији које су сматране српским земљама последњих деценија XIX века добио једну ширу геополитичку димензију, са императивом очувања националне свести тамошњих Срба и припреме за њихово ослобођење и присаједињење.

Наравно, треба поменути и да су ставови српских влада и политичког врха по питању Јужне Старе Србије и Македоније били дијаметрално различити са ставовима влада и политичара у Софији и Атини. Бугари су својатали Македонију и протезали њене границе до Шар-планине и Скопске Црне Горе оспоравајући јужне границе Старе Србије и инсистирајући да њима треба припасти област Скопског санцака, Битољског и Солунског вилајета, док су Грци последње две османске територијално-управне јединице видели у саставу своје „Грчке Македоније” (Хаџи-Васиљевић, 1906: 53). Тако супростављени ставови балканских земаља додатно су компликовали и усложњавали питања Македоније као посебан проблем у оквиру великог Источног питања.

Мишљење српске науке поткрепљено емпиријским сазнањима није пуно одударало од наведеног народног и политичког става. Отац новије српске историографије Јован Рајић⁸ и један од првих српских географа Павле

⁷ Архив Српске академије наука и уметности, Београд (у даљем тексту: Архив САНУ), 8795.

⁸ Архимандрит Јован Рајић (Сремски Карловци, 1726 – Ковиљ, 1801), српски историчар, писац и педагог. Један од зачетника модерне српске историографије (*Народна енциклопедија*

Соларић⁹ сматрали су Македонију саставним делом српских земаља. На карти Саве Текелије¹⁰ из 1805. године, у српске крајеве су, поред косовске равнице, улазили још и Скопље, Кратово и Ћустендил¹¹, док је *Земљопис од Србије* барона Роткирха такође приказао границе Србије које су обухватале територију Македоније. Српски филолог и књижевник Вук Караџић у свом *Рјечнику* из 1852. године, који у време када настаје има својеврсну етнографско-енциклопедијску улогу, истиче да су реке Вардар и Црни Дрим, области Горњи и Доњи Полог, као и места Кратово, Куманово, Кичево, Прилеп, Тетово и Дебар у Старој Србији (Ђорђевић, 1929: 132–133; Стојанчевић, 2004: 23–25). Говорећи о Прилепу, Вук каже: „Прилеп, град у Старој Србији, за који се пјева и приповиједа да је у њему живио Марко Краљевић”, док о Тетову каже следеће: „Тетово, мјесто у Старој Србији к југоистоку. Турци у Тетову говоре Турски и Арнаутски, а Хришћани Српски, и то боље него и у Крчави и у Гостивару. Око Тетова има села у којима су људи од закона Турскога а говоре Српски” – што по њему сведочи о српском карактеру поменутих места (Караџић, 1852: 592, 737).

Као што је код других балканских народа постојала различита перцепција просторног оквира историјско-географске области Македонија, тако је и код самих Срба северна граница Македоније, односно граница између Старе Србије и Македоније била непрецизно дефинисана. Сматрало се да Македонија и Стара Србија представљају једну целину, да су обе прожете јаким српским историјским наслеђем, те да не захтевају посебно разграничење. Тек ће последњих деценија XIX и почетком XX века српски интелектуалци почети са исцрпним истраживањима и издавањем научних публикација посвећених територијалном оквиру, границама, етнографским и језичким особеностима Старе Србије и Македоније.

Међу првима био је књижевник Ђорђе Поповић Даничар, који је на молбу министра Јована Ристића, користећи се документима Министарства иностраних дела, 1878. године сачинио елаборат, а нешто касније и расправу под називом *Стара Србија* (Поповић – Даничар, 1878). У њој је образложено историјско право Србије на ослобођење територија османског Косовског вилајета и њихову интеграцију у оквире својих државних граница, јер се радило о областима које су одвајкада биле део српског етничког простора (Војводић, 2007: 85–86). Још једно значајно име у научној и културној јавности тадашње Србије, Владимир Карић¹², познати српски географ и публи-

⁹ Павле Соларић (Бјеловар, 1779 – Венеција, 1821), српски географ, лингвиста, археолог и песник.

¹⁰ Сава Текелије се бавио идејом о обнови српске државе на Балкану (Милосављевић, 1998).

¹¹ Архив САНУ, 9262/59, 26.

¹² Владимир Карић (Светлић, 1848 – Баден у Тиролу, 1894), географ, дипломата и публициста. Објавио је више публикација, од којих издвајамо: *Земљопис* (1879), *Српска земља* (1882) и капитално дело *Србија* (1887). Као начелник Просветно-политичког одељења Министарства иностраних дела Краљевине Србије, и касније као конзул Србије у Скопљу, предано је радио на унапређењу положаја српског народа у Турској (Војводић, 1998: 273-279; Ковачевић, 1979: 145-147).

циста, у свом делу *Српске земље* настојао је да дефинише граничне линије Османског царства, унутар којих је био заступљен српски живаљ. Карић износи став да су се у оквиру тих граница налазили простори Старе Србије и једног дела Македоније које је назвао „Српском Македонијом” (Војводић, 1999: 5–6). Његов и рад Ђорђа Поповића Даничара подстакли су друге српске интелектуалце да се упусте у научну анализу и проучавање још неослобођених јужних српских крајева.

Тако је српски историчар, филолог и државник Стојан Новаковић¹³, започевши дипломатску каријеру 1886. године на месту посланика Краљевине Србије у престоници Османског царства, посветио свој научни рад проучавању Старе Србије и Македоније, док је политички ангажман усмерио ка утврђивању српског карактера поменутих области и враћању спољнополитичке оријентације Београда на некадашње језгро српске државности у правцу моравско-вардарског слива (Војводић, 1995: 553, 554). Током свог првог одласка за Цариград 1886. године, Новаковић је своје забелешке са тог путовања преточио у изванредан путопис *С Мораве на Вардар*, у којем потврђује мишљење о српском присуству у Македонији и уз констатацију: „као што је Србија низ Мораву, тако је у обрнутом правцу Македонија пружена низ Вардар”. Он је закључио да моравско-вардарска долина представља једну природну целину и важну артерију балканског простора. Истицао је и сродност језика Срба и становника Македоније и сличности њихове акцентуације, фонологије и лексике (Новаковић, 1906: 49–50, 264–265).

Са положаја српског дипломате у Цариграду Стојан Новаковић је координирао политичко, културно-просветно и пропагандно деловање Србије на просторима европске Турске и заступао тезу да се у континуитету са прошлостју може задобити историјски легитимитет за проналажење прихватљивог решења када су у питању простори Македоније. Ти простори су по њему јужни делови старе српске средњовековне државе у којој су подизани древни манастири и цркве Немањића и немањићке властеле. Дубоко свестан снажног присуства српске средњовековне културе и духовности на овим просторима, Новаковић је иза себе оставио велики број радова посвећених том питању. Као изврстан познавалац генезе политичких проблема и прилика у Турској, кроз једно од својих дела под насловом *Балканска питања* обрачунао се са агресивном бугарском пропагандом, која је српске историјске и духовне тековине у Македонији својатала, чиме је пружио важан научни допринос у дефинисању њеног српског обележја (Новаковић, 1906: 259–280).

¹³ Стојан Новаковић (Шабац, 1842 – Ниш, 1915), српски филолог, историчар, политичар, професор Велике школе у Београду и председник Српске краљевске академије. Био је један од оснивача Напредне странке и у различитим периодима обављао функције министра просвете, унутрашњих дела, председника владе Краљевине Србије. У време ангажовања у дипломатији посебну пажњу придавао је питању побољшања положаја својих сународника под турском влашћу и њиховог ослобођења. Дао је велики допринос отварању српских школа и конзулата на европским просторима Османског царства насељеним Србима (*Народна енциклопедија СХС*, 2010:III, 101–104).

На сличном задатку нашао се и утемељивач савремене науке о географији код Срба, Јован Цвијић.¹⁴ Он је ради истраживања географско-геолошких особина Јужне Старе Србије и Македоније у периоду од 1898. до 1901. године у више наврата путовао крајевима европске Турске и вршио испитивања на просторима Солунског, Битољског и Косовског вилајета. Као резултат његовог рада настало је капитално научно дело *Основи за географију и геологију Македоније и Старе Србије* у којем Цвијић, посматрајући две области као једну физичку целину, анализира спољне везе и светски значај њиховог географског положаја и комуникационих линија. Према његовим испитивањима, природна граница Старе Србије и Македоније изгледала би овако: „Од планине Мокре хвата се Козјег Ртња, затим иде развођем између Белог Дрима и Дрима до става Црнога и Белога Дрима тако да слив Белога Дрима припада Македонији и Старој Србији. Од става оба Дрима граница је сам Црни Дрим до ушћа своје притоке Пискупштине, а затим развође између те реке и Црног Дрима, планина Јабланица. Од Јабланице граница иде на планину Мокру, развође између Шкумбије и Охридског језера, па се онда хвата развођа између Девола и Преспанског језера. Даље се граница наставља на развођу између Бистрице и Девола док не избије близу села Нестрам на реку Белицу. Сама Белица, а затим Бистрица су даље границе Македоније и Старе Србије. Близу села Арапи граница се пење са Бистрице на планину Вунаса, па на развође између Бистрице и Сарандопороса, одатле на развође између реке Мавронери и Бистрице, затим на планинско било на коме је манастир Макрирахи и изађе на ушће Бистрице у Солунски Залив. Одавде граница иде на север све обалом Солунског Залива до рта Карабуруна. Од Карабуруна граница је развође између Василике и речице Каламарије, од овог силази на село Ајвасил на Ајвасилском језеру. Од Ајвасила граница иде јужном и источном обалом Ајвасилског језера, затим испада на село Сарај и реку Ири-Дере, па онда иде том реком до њеног ушћа у Бешичко Језеро. Одатле је граница јужна обала Бешичког Језера и отока његова до Орфанског Залива. Даље граница Македоније и Старе Србије иде на север обалом Орфанског Залива, затим обалом Кавалског Залива до ушћа Месте. Од овог ушћа граница је сама Места” (Цвијић, 1995: VIII, 19–21, 67–68).

Видимо да је Цвијић дефинисао оквире Македоније и Старе Србије као границу једне географске целине. У тако оивиченом простору према колоквијалној подели македонске регије из друге половине XX века могле су бити смештене и Вардарска и Пиринска и Егејска Македонија. Међутим, када је у питању граница између области Старе Србије и историјско-географске Македоније, онда Цвијић сматра да се права Македонија у територијалном погледу подудара са границама Солунског и Битољског вилајета и

¹⁴ Јован Цвијић (Лозница, 1865 – Београд, 1927), професор географије и ректор београдског Универзитета, оснивач Српског географског друштва, председник Српске краљевске академије, почасни доктор Универзитета Сорбона и Карловог универзитета у Прагу. Сматра се једним од утемељивача српске географије. Бавио се геоморфолошким, хидрографским, антропогеографским, етнографским и етнопсихолошким проблемима земаља Балканског полуострва (*Народна енциклопедија СХС*, 2010: IV, 879–880).

да обухвата јужне и централне делове Балкана који се наслањају на Пелеш и Егејско море. По њему, јужна граница Старе Србије, односно северна граница праве Македоније, налази се на средњем Вардару, јужно од Скопске области (Терзић, 1997: 108).

Користећи картографску методу као примарну и додајући јој историјску, етнографску и лингвистичку као секундарне, Цвијић је закључио да појам Старе Србије није створен ради националних претензија, те да се јужне границе Старе Србије не могу ограничити само на територију Косова и Метохије, већ да морају ићи преко Шар-планине и обухватити целокупну област Косовског вилајета. Ако узмемо у обзир то да су старе карте настајале у неутралним европским земљама и да нису цртане емотивно под утицајем различитих аспирација, као што је то случај са картографијом и литературом с краја XIX и почетка XX века, онда употребу картографског метода уз додатну подршку етнографског и лингвистичког можемо сматрати поузданом (Цвијић, 2000: 108–109).

На европским картама које су настајале у периоду од XVI до XIX века Скопље није приказивано као део македонске регије, већ као најистуренија јужна српска тачка. Како смо у претходном потпоглављу дефинисали географски оквир Скопског санцака као управне јединице Косовског вилајета из 1879. године, на основу Цвијићевог става да су јужне међе Косовског вилајета заправо јужне границе Старе Србије, можемо донети закључак да су се области око Скопља, Куманова, Криве Паланке, Кочана и Кратова налазиле унутар Старе Србије (Цвијић, 2000: 110). Тако формиран став поткрепљујемо и мишљењем филолога Василија Ђерића¹⁵ да је народ Кратова, Скопља и Овчег Поља своју земљу називао српском и да је српско име било вековима присутно на тим просторима.¹⁶ Слично мишљење о припадности Скопског санцака територији Старе Србије имао је ученик Јована Цвијића, Јевто Дедијер¹⁷, који у свом делу *Нова Србија* ове крајеве назива Скопском Старом Србијом, док за остатак територија Вардарске Македоније које су се после 1913. године нашле у саставу Краљевине Србије, употребљава термин Нова Србија (Дедијер, 1913: 6).

Јован Хаџи-Васиљевић¹⁸ јасно разликује јужну и северну Стару Србију, али када су у питању граница Старе Србије и Македоније као једног географског појма и целине, он их смешта у територијалне оквире Косовског, Битољског и Солунског вилајета и његово се мишљење о простору који подразумева тај географски појам углавном поклапа са научним мишљењем

¹⁵ Василије Ђерић (Кореница, 1867 – Кореница, 1931), професор грчког језика и књижевности на београдском Универзитету. Бавио се историјом, словенском филологијом и лексикографијом (Станић, 2011: 89–101).

¹⁶ Архив САНУ, 9262/59, 9–31.

¹⁷ Јевто Дедијер (Чепелица, 1880 – Сарајево, 1918), доцент географије на београдском Универзитету (*Народна енциклопедија СХС*, 2000: I, 569–570).

¹⁸ Јован Хаџи-Васиљевић (Врање, 1866 – Београд, 1948), српски историчар, етнограф и књижевник. Посебну пажњу у свом раду посветио је истраживању Јужне Старе Србије и Македоније (Стојанчевић, 1997: 165–176).

Јована Цвијића. Када је пак у питању разграничење између Старе Србије и праве Македоније, Хаџи-Васиљевић овчеполске пределе и области до Штипа и Велеса третира као саставни део Јужне Старе Србије. Нарочито наглашава важност Овчег поља као граничне тачке између ове две области и наводи: „Од свих поља и низија за српски народ најважнија су у овим пределима Косово поље и Овче поље. Ако Србија не прошири своје границе и на Косово поље, никад неће остварити најсветије народне идеале, уједињење Српства, а ако не присаједини Овче поље, никад неће повратити себи онај значај који је имала српска држава у средњем веку” (Хаџи-Васиљевић, 1906: 57–58). У заступању својих научних погледа о јужним областима Старе Србије он одлази и корак даље, те објављује две посебне капиталне студије о Кумановској и Скопској области као саставним деловима Јужне Старе Србије.

Дела Хаџи-Васиљевића нису била усамљена. Старом Србијом и Македонијом на размеђи векова бавили су се и други српски интелектуалци осликавши српски карактер поменутих области, а нарочито оних које су се простирале северозападно од дијагонале Овче Поље – Охрид. Међу њима можемо поменути историчара Милоша С. Милојевића, дипломату Михаила Ристића¹⁹, дипломату и новинара Светислава Симића²⁰, архимандрита Нићифора Дучића (Дучић, 1896), филолога Александра Белића (Белић, 1912: 665-673) и друге.

Проблем историјског значења и географског оквира Старе Србије и Македоније био је у жижи интересовања и савремених српских историчара. Констатујући да је „данас готово заборављено историјско-географско име Стара Србија које носи у себи сву драматику српске историје: од самог настанка имена, постепеног ширења и обликовања представа и знања о овој српској земљи – до нестајања имена и његове замене другим административно-управним или политичким именом” (Терзић, 2012: 17), академик Славенко Терзић дефинише Стару Србију као централни простор средњовековне српске државе који услед неповољних политичких околности није ушао у састав новооснованог државног језгра – Кнежевине Србије (Терзић, 1997: 92). Она за њега представља и старо средиште српског народног живота. По питању границе Старе Србије са историјско-географском Македонијом, Терзић заступа став да се линија њиховог разграничења може поставити на јужној међи Скопско-тетовске области (Терзић, 2012: 9).

¹⁹ Куманово, Скопље, Приштину, Прилеп и остале делове тадашње европске Турске у којима живе Срби, дипломата Михаило Ристић у свом извештају насталом 1892. године након пропутовања овим крајевима назива још и *турском Србијом*. Види: Архив САНУ, 14243/264. Бавећи се националним питањем у Јужној Старој Србији и Македонији, он је под псеудонимом „П. Балкански” оставио значајне радове посвећене тој проблематици.

²⁰ Светислав Симић (Ужице, 1865 – Лезен, 1911), српски дипломата, новинар и истакнути национални радник. Био је један од великих помагача српске четничке акције у окупираним јужним крајевима. После више година наставничке службе у марту 1894. године постао је секретар Министарства спољних послова, а затим и српски конзул у Приштини. Од јула 1904. године именован је за дипломатског представника Краљевине Србије у Софији и на том положају је остао све до одласка на лечење у Швајцарској. Писао је под псеудонимом Павле Орловић (Дучић, 1911: 525–530).

Готово идентичног је мишљења и академик Михаило Војводић, који под Старом Србијом подразумева део територија некадашње средњовековне српске државе које су чиниле њено језгро, а након 1878. године остале изван граница Краљевине Србије. „То је била област чији су северни део чинили Косово и Метохија, Новопазарски санџак, а јужни део представљала северна Македонија, тј. области јужно и западно од Шар-планине са Скопљем, Кратовом, Кумановом, Овчим пољем, Тетовом и крајевима на југозападу (гостиварски, кичевски и дебарски крај). Тој држави припадали су још и велешки и прилепски крај, као и део Македоније који се простирао јужно и југоисточно од Старе Србије” (Војводић, 1992: 35).

Имајући све наведено у виду, можемо констатовати да је према мишљењу српске научне елите током XX века, афирмисана мисао Јована Цвијића да су јужне границе османског Косовског вилајета (1877–1912) заправо линије које одвајају Јужну Стару Србију са једне и Македонију са друге стране. Ако то имамо у виду, онда са правом можемо рећи да је територија данашње Републике Северне Македоније, у историјском смислу, састављена од области Јужне Старе Србије и вардарског дела историјско-географске Македоније.

Извори

1. Архив Српске академије наука и уметности, Београд
ф. Историјска збирка
- Молба Срба из јужне Србије књазу Милошу (8795)
- Заоставштина Василија Ђерића (9262)
- Заоставштина Михаила Ристића (14243)

Литература

1. Антић Дејан. (2013): „Македонско питање на размеђи векова као предмет раздора Краљевине Србије и Кнежевине Бугарске“, *Радови Филозофског факултета*, бр. 15, књ. 2, Филозофски факултет. Пале, 317–330.
2. Антић Дејан. (2019): „Територијално-административни оквир Косовског, Битољског и Солунског вилајета крајем XIX и почетком XX века“, *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књ. X, 1/2019, Педагошки факултет. Врање, 55–64.
3. Белић Александар. (1912): „Стара Србија са историјско-језичке тачке гледишта“, *Српски књижевни гласник*, књига XXIX, Београд, 665–673.
4. Војводић Михаило. (1998): „Владимир Карић и његово дело – реч-две поводом поновног издања Карићеве *Србије*“, *Историјски часопис*, књ. XLIV (1997), Историјски институт. Београд, 273–279.
5. Војводић Михаило. (1999): „Владимир Карић, српски конзул у Скопљу (1889–1892)“, *Вардарски зборник*, бр. 1, САНУ. Београд, 3–25.

6. Војводић Михаило. (1992): „Србија и македонско питање“, *Историјски гласник*, 1–2 (1990–1992), ИДС: Београд, 33–47.
7. Војводић Михаило. (2007): „Србија и Срби на Косову и Метохији од Берлинског конгреса до Балканских ратова“, Зборник радова: *Косово и Метохија. Прошлост, садашњост и будућност*, САНУ. Београд, 85–94.
8. Војводић Михаило. (1995): „Стојан Новаковић у спољној политици Србије“, Зборник радова: *Стојан Новаковић. Личност и дело. Поводом 150-годишњице рођења (1842–1992)*, САНУ. Београд, 553–585.
9. Дучић Јован. (1911): „Светислав Симић“, *Српски књижевни гласник*, књига XXVI, СКЗ. Београд, 525–530.
10. Дучић Нићифор. (1896): *Рашко-призренска митрополија и национално-културна мисија Краљевине Србије у Старој Србији и Македонији*, Београд.
11. Ђорђевић Тихомир. (1929): *Македонија*, Београд.
12. Екмечић Милорад. (1987): „Гарашанин, Чарториски и Мађари 1848–1849. године“, Зборник радова: *Српско–мађарски односи и сарадња 1848–1867*, САНУ. Београд, 1–56.
13. Екмечић Милорад. (2008): *Дуго кретање између клања и орања. Историја Срба у Новом веку (1492–1992)*, Завод за уџбенике. Београд.
14. Иванић Иван. (1908): *Маћедонија и Маћедонци. Опис земље и народа*, књига II, Нови Сад.
15. Јовановић Слободан. (1933): *Уставобранитељи и њихова влада (1838–1958)*, Београд.
16. Караџић Вук. (1894): *Српске народне пјесме*, књ. III, Београд.
17. Караџић Вук. (1852): *Српски Рјечник истумачен њемачкијем и латинскијем ријечима*, Беч.
18. Ковачевић Иван. (1979): „Владимир Карић и његов утицај на конституирање етнологије у Србији“, *Гласник Етнографског музеја у Београду*, књ. 43, Етнографски музеј. Београд, 145–169.
19. Љушић Радош. (1991): „Илија Гарашанин о српској државности“, Зборник радова: *Илија Гарашанин (1812–1874)*, САНУ. Београд, 129–165.
20. Љушић Радош. (1997): „Ристић Јован“, *Енциклопедија српске историографије*, Београд, 622–623.
21. Љушић Радош. (1993): *Књига о Начертанију*, БИГЗ. Београд.
22. *Мала енциклопедија Просвета*. (1986): књига 2, Просвета: Београд.
23. Мекензи М. и Ирби А. П. (1868): *Путовање по словенским земљама Турске у Европи*, превео: Ч. Мијатовић, Београд.
24. Mekenzi Dejvid. (2004): *Jovan Ristić, evropski državnik*, Beograd.
25. Милосављевић Вера. (1998): *Сава Текелија и српска мисао*, књ. II, Мирослав: Београд.
26. *Народна енциклопедија СХС*³. (2010): књ. I - IV, приредио: Станоје Станојевић, Нови Сад.
27. Недељковић Славиша. (2015): „Српски народ у Старој Србији и Македонији у националним плановима Краљевине Србије (1885–1889)“, Зборник радова: *Државност, демократизација и култура мира (Наука и савремени Универзитет 4)*, Филозофски факултет. Ниш, 51–66.

28. Новаковић Стојан. (1906): *Балканска питања и мање историјско-политичке белешке о Балканском полуострву (1886–1905)*, Београд.
29. Попов Чедомир. (2007): *Велика Србија. Стварност и мит*, Издавачка књижевница Зорана Стојановића. С. Карловци – Нови Сад.
30. Поповић – Даничар Ђорђе. (1878), *Стара Србија*, Београд.
31. Ристић Јован. (1898): *Дипломатска историја Србије за време српских ратова за ослобођење и независност 1875–1878*, књ. II, Београд.
32. Станић Миле. (2011): „Радови Василија Ђерића о Старој Србији и Македонији“, *Вардарски зборник*, бр. 8, САНУ. Београд, 89–101.
33. Стојанчевић Владимир. (1991): „Гарашанинова политика ослобођења Срба у Турској. Концепција, методи, резултати“, *Зборник радова: Илија Гарашанин (1812–1874)*, САНУ. Београд, 389–394.
34. Стојанчевић Владимир. (1997): „Јован Хаџи-Васиљевић историчар Срба у Турској“, *Братство*, I, Друштво Св. Саве. Београд, 165–176.
35. Стојанчевић Владимир. (2006): „Учешће Срба из македонских крајева у Првом српском устанку“, *Вардарски зборник*, бр. 5, САНУ. Београд, 55–68.
36. Стојанчевић Владимир. (2004): *Срби у Македонији*, Историјски архив. Крушевац 2004.
37. Spencer Edmund. (1851): *Travels in European Turkey*, vol. 1, London.
38. Терзић Славенко. (1997): „Стара Србија – настанак имена и знања и њој до 1912“, *Историјски часопис*, књ. XLII–XLIII (1995–1996), Историјски институт. Београд, 91–110.
39. Терзић Славенко. (2012): *Стара Србија (XIX – XX век) Драма једне цивилизације. Рашка, Косово и Метохија, Скопско-тетовска област*, Православна реч. Нови Сад–Београд.
40. Ћоровић Владимир. (1990): *Велика Србија – Уједињење*, КИЗ Култура. Београд.
41. Хаџи Васиљевић Јован. (1906): „Стара Србија и Македонија са гледишта географског, историјског и политичког“, *Братство*, бр. XI, Друштво Св. Саве. Београд, 49–149.
42. Хаџи-Васиљевић Јован. (1906): „Устанак Срба у Кумановској и Паланачкој кази у 1878. години“, *Братство*, бр. XI, Друштво Св. Саве. Београд, 150–204.
43. Цвијић Јован. (1995): *Сабрана дела (Основи за географију и геологију Македоније и Старе Србије с проматрањима у јужној Бугарској, Тракији, суседним деловима Мале Азије, Тесалији, Епиру и северној Арбанији)*, књига 8, Завод за уџбенике. Београд.
44. Цвијић Јован. (2000): *Сабрана дела (Говори и чланци)*, књига 3, том I, Завод за уџбенике. Београд.
45. Јастребовъ Иван. (1886): *Обичај и пјесни турецких Сербовъ*, С. Петерсбургъ.

SOUTHERN OLD SERBIA AND MACEDONIA IN THE VIEWPOINT
OF SERBIAN POLITICAL AND SCIENTIFIC THINKERS

Summary: *From the beginning of the 19th century until the first half of the 20th century, Southern Old Serbia and Macedonia were areas of exceptional geopolitical and geostrategic importance for the Serbian political elite. And the wider Serbian public of that time perceived the mentioned regions as the cradle of medieval Serbian statehood and the old land of the Nemanjic rulers. Our paper presents the view of Serbian state and national politics, as well as prominent political figures on the importance and geographical framework of Southern Old Serbia and Macedonia during the 19th and the first decade of the 20th century. We dedicated special attention to the analysis of the attitudes of the Serbian intellectual elite, which during the 20th century was engaged in the study of the mentioned regions through the prism of social and humanistic sciences.*

Keywords: *South Old Serbia, Macedonia, Ottoman Empire, Serbian lands, Kosovo vilayet.*

Милица РИСТИЋ
Благица ЗЛАТКОВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

УДК 159.928-057.4:371.212
37.064.2
- стручни рад-

КОМУНИКАЦИОНО-САВЕТОДАВНЕ ВЕШТИНЕ И СПОСОБНОСТИ НАСТАВНИКА У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА

Сажетак: *Мogućност пружања подршке ученицима у њиховом афективном и социјалном развоју подразумева да су наставници у процесу иницијалног образовања и стручног усавршавања стекли неопходна знања и вештине за обављање ове сложене улоге. Међутим, у постојећој школској пракси више се потенцира академски, а донекле занемарује афективни и социјални развој. Основни циљ овог рада јесте да понуди објашњење неких од најбитнијих вештина и способности које би требало да поседују наставници да би могли да одговоре на ситуације које захтевају поступања из улоге партнера у афективној интеракцији. Ова улога садржи сегменте алтруистичког, просоцијалног, помагачког понашања чији је циљ добробит других, чиме донекле подсећа на улогу саветника. Деловање наставника испољено у оквиру афективних интеракција са ученицима ослања се на његове специфичне способности и вештине. У раду су издвојене неке од вештина и способности које будућим наставницима могу помоћи у пружању афективне и социјалне подршке ученицима: самосвест (свест о личним особинама, вредностима и сопственим емоцијама), емпатија, способност препознавања емоција и вештина активног слушања. Основни разлог због кога се наставници могу осећати неадекватно припремљеним за обављање ове улоге је тај што се у њиховој професионалној припреми занемарује развијање поменутих вештина и способности, чиме је скренута пажња са шире функције школе у укупном развоју ученика. Очекујемо да ће развијање комуникационо-саветодавних вештина бити препознато као значајан исход иницијалног образовања наставника, као и обука у њиховом континуираном професионалном усавршавању.*

Кључне речи: *комуникационо-саветодавне вештине и способности, наставник, саветовање, улога партнера у афективној интеракцији.¹*

Увод

Када размишљамо о томе шта значи бити наставник вероватно ће нам прва асоцијација бити да је то особа задужена за организацију процеса наставе и учења. Међутим, уколико покушамо да детаљније сагледамо све

* milica.m82@gmail.com

улоге које наставник обавља у раду са ученицима, моћи ћемо да га препознамо и као особу која мотивише ученике, процењује их, подстиче њихову радозналост, регулише и усмерава њихове социјалне односе, али се бави и њиховим личним проблемима. Самим тим што ступа у интеракцију коју треба да обави у најбољем интересу ученика и допринесе позитивним променама и њиховом личном расту (што је и суштина психолошког саветовања), у одређеним ситуацијама наставник преузима улогу саветника. Герих (Gerich, 2016) наводи да је, у препорукама и стандардима за образовање оних који подучавају, саветовање спецификовано као један од централних педагошких задатака, што подразумева да наставник треба да буде ослонац у укупном процесу суочавања ученика са различитим изазовима. У том процесу се од наставника може очекивати да: реагује на емоционалне потребе ученика, решава интерперсоналне конфлике и несугласице, комуницира са родитељима, идентификује ученике који имају проблеме, процени тренутне и развојне потенцијале, усмерава њихов когнитивни, физички, емоционални и социјални развој, организује рад са ученицима којима је потребна додатна подршка, решава тренутне проблеме ученика који се нађу у кризним ситуацијама и сл. (Kottler & Kottler, 1993).

Шире компетенције наставника у савременом концепту образовања се могу сагледати и преко „инвентара улога наставника у наставном процесу” (Ivić, Pešikan, Antić, 2003). У њему се, поред наставничке улоге, разматрају и мотивациона улога, улога процењивача тј. евалуатора, сазнајно-дијагностичка улога, улога регулатора социјалних односа у разреду као групи и улога партнера у афективној интеракцији. У контексту проблема који се разматра у овом раду посебно је значајно сагледавање улоге наставника као партнера у афективној интеракцији. Улога наставника као партнера у афективној интеракцији обухвата сегменте алтруистичког, просоцијалног, помагачког понашања чији је циљ добробит других и испољава се, пре свега, у познавању афективних стања и потреба ученика различитих узраста, али и у начину реаговања на потребе ученика. Ова врста деловања може се испољити на три нивоа: препознавање тренутног афективног стања ученика, познавање трајних емоционалних карактеристика ученика и уочавање развојних проблема и криза (Ivić i sar., 2003).

Дакле, ова улога подразумева да: наставник препознаје ментално здравље, емоционална стања и потребе ученика различитих узраста и притом зна да адекватно реагује на њих; може да процени и идентификује психичка стања ученика, односно тешкоће и проблеме са којима се он суочава; предузме акције које имају за циљ да помогну ученику (најчешће кроз разговор са самим учеником, његовом породицом, стручним лицима и другим значајним особама из његовог социјалног окружења) (Ivić i sar., 2003). Деловање наставника испољено у оквиру афективних интеракција са ученицима ослања се на специфичне способности и вештине наставника.

Потребно је нагласити да се улога саветника у школи везује за школске психологе, педагоге, социјалне раднике и друге чланове стручне службе. Међутим, реалност свакодневног живота у школи је таква да се наставник сусреће са различитим свакодневним ситуацијама у којима је неопходна непосредна реакција. Управо због тога циљ овог рада је да понуди објашњење неких од најбитнијих вештина и способности које наставници треба да поседују када се нађу у ситуацијама које захтевају поступања из улоге партнера у афективној интеракцији која, по својој природи, донекле подсећа на улогу саветника.

Комуникационо-саветодавне вештине и способности наставника у улози саветника

Полазећи од очекивања да наставник у неким ситуацијама у извесној мери преузима улогу саветника наводимо неке од неопходних способности и вештина доброг саветника (Zuković, 2017): самосвест, емпатија, интерперсоналне (социјалне) вештине – поштовање других, поштовање различитости, стрпљење и толеранција, аутентичност, топлина и прихватање, контрола сопствених импулса, мисли и понашања, асертивност, способност решавања конфликта, успостављање односа поверења и слично; вештине комуникације – вербалне и невербалне, као и способност активног слушања, неопходне су за успостављање адекватних интерперсоналних односа.

Самосвест

Самосвест се може одредити као способност препознавања сопствених особина, вредности и емоција које, уколико остану неосвешћене, могу угрозити покушај особе (која води саветодавни рад) да са особом (којој је помоћ потребна) оствари однос заснован на поверењу.

Саветодавни рад је више од коришћења знања и техника из ове области – саветник може да примењује било коју вештину технички коректно, али ставови или неразрешена лична питања могу утицати на његову способност да заиста слуша особу која му се обраћа са проблемом (Evans, 2007). Уколико жели да буде пажљиви слушалац који исказује емпатију, разумевање и који може да задобије поверење особе која му се обраћа, саветник треба да развије свест о себи и о томе шта уноси у однос. Ти аспекти, на пример, могу бити: вредности, предрасуде, претпоставке, лична правила и очекивања. Управо се појам самосвест односи на разумевање сопствене личности (нпр. шта особу мотивише, које су њене добре и лоше особине, шта воли или не воли, на који начин то утиче на њене одлуке и односе са другим људима, односно на познавање и разумевање сопственог карактера, слабости и снага) (Evans, 2007).

Особа у улози саветника у сваку интеракцију уноси своја животна искуства, ставове, вредности, начин размишљања и доживљавања, који могу имати како позитиван тако и негативан утицај.

Свест о личним особинама.

Уколико дужи временски период посматрамо понашање неке особе, можемо запазити извесну конзистентност и доследност у испољавању одређених реакција (неко ће на пример, исказивати брижност у односима према другима, а неко ће бити немаран). Поред доследности и стабилности у испољавању поједних реакција, оно што још можемо уочити јесте колико се људи заправо међусобно разликују (неке особе су на пример, веома причљиве, док су друге ћутљиве). Увек када на овај начин говоримо о људима, ми заправо говоримо о особинама њихове личности. Особине (црте) личности одражавају јединствене и трајне шаблоне мисли, осећања и понашања једне особе. Оне представљају диспозиције индивидуе да на различите ситуације реагује слично. Особине личности су на посебан начин, код сваког појединца, организоване у јединствену и особену структуру, чиме свака особа постаје различита у односу на неку другу (Olport, 1969).

С обзиром на овакво одређење особина личности, постаје јасно да оне представљају један од кључних фактора за разумевање интерперсоналних односа. Може се рећи и да у великој мери одређују целокупну активност појединца, што би значило да имају одлучујућу улогу у интерперсоналним односима (Mihailović & Lojić, 2003). Из тог разлога, преиспитивање себе и размишљање о сопственим особинама личности, посебно у односима са другим људима, постаје неизоставан задатак свакога ко се труди да на неки начин пружи помоћ другој особи.

Свест о личним вредностима.

Личне вредности се, мање или више, разликују од једне особе до друге, при чему се свака особа у поступању води системом личних вредности. Очигледно, неопходно је да се саветник, колико год је могуће, током разговора са особама које му се поверавају привремено остави по страни сопствене вредности – што уопште није лако. Приближавање овом циљу може се остварити тако што ће саветник сам себи јасније предочити које су то личне вредности којима се руководи. Најочигледније ће прилично јасно моћи да препозна, међутим, оне које су скривене теже ће уочити.

Саветник је увек у ризику да особи која му се обраћа за помоћ неметне вредности које сам сматра исправним. Идеја да може слушати некога, а да не суди о томе о чему саговорник говори, чини се прилично немогућом (Evans, 2007). Појашњење сопствених вредности може помоћи саветнику у суочавању са разноврсним етичким дилемама са којима се бори у приватном животу.

Свест о сопственим емоцијама.

Један од најбитнијих услова за развој способности емпатисања и доживљавања емпатије са другом особом јесте развијање свести о сопственим осећањима. Уколико је свест о сопственим осећањима ниска, иста таква ће бити и свесност о осећањима других.

Особе често не могу препознати сопствене емоције, а један од битних разлога је непостојање свесности о окидачима који доводе до њиховог јављања. Когнитивни приступ (Beck, 2007) даје предлог модела који објашњава на који начин се јављају емоције тј. који су њихови окидачи и којим понашањем су праћене. Према овом приступу, емоција не долази ниоткуда и сама по себи не изазива другу емоцију – емоције су углавном изазване нашим мислима, представама и уверењима. Дакле, није догађај или ситуација тај који провоцира емоције, већ начин на који особа опажа и интерпретира ту ситуацију, односно мисли, представе и укупно значење које даје одређеној ситуацији.

У свакодневном животу емоције углавном објашњавамо из тзв. некогнитивне перспективе, односно ставом да догађаји изазивају емоције. Међутим, када би то било тачно – да догађаји сами по себи изазивају емоције, онда би један исти догађај увек изазивао исту емоцију. Наравно, у реалности не налазимо потврду за такву повезаност. На исте ситуације особа може имати различите емоције, различитог интензитета, што значи да између догађаја и реакције постоји још нешто што представља медијатор – то нешто управо је когниција, односно процене, мишљење и уверења о том догађају. Према томе, можемо закључити следеће: догађај је сам по себи релативно неутралан – важно је како тај догађај особа процењује и колико верује да су те процене тачне.

Битно је истаћи да наведени утицај когниције на емоцију није једносмеран. Када се једном јави емоција, она може имати негативан утицај на процене. Рецимо, када је особа тужна, њене процене су доминантно песимистичке и сиве.

Емпатија

Емпатија или способност спознаје туђих осећања – према Големану (Goleman, 2010) настаје као облик самосвести – што боље познајемо себе и своја осећања, вештије ћемо ишчитавати туђа. Једно од најбитнијих питања у вези са одређењем емпатије око кога се, иначе, разилазе мишљења аутора, јесте важност когнитивних (сазнајних), односно афективних (емоционалних) процеса.

Когнитивни аспект емпатије односи се на способност стављања на туђе место и разумевања становишта друге особе (њених мисли, намера, процена, а не само емоционалног стања) (Ratka, 2018). Насупрот њему, стоји мишљење да је емоционална емпатија, односно усклађивање осећања са осећањима друге особе, битнија од когнитивне. Неке дефиниције суштину емпатије виде у дељењу афеката (емоција) са другом особом и истичу да емпатија укључује како поистовећивање са другом особом, тако и свест о осећањима друге особе након поистовећивања с њом. Научник који се највише бавио емпатијом, Хофман (Hofman, 2003), каже да је емпатија способност особе да осећа оно што је одговарајуће за ситуацију друге особе, а не за сопствену.

Дилема да ли је емпатија претежно афективни или когнитивни процес најједноставније се разрешава додавањем значаја обема компонентама. Према вишедимензионалном приступу Дејвиса (Davis, 1983), емпатијски процес је превасходно когнитивне природе, док је емпатијски садржај претежно афективни. Он одређује емпатију као сложену когнитивно-афективну реакцију на туђа доживљавања. Когнитивни аспект емпатичности укључује *способности заузимања и разумевање становишта друге особе* у конкретној ситуације и *фантазију* (способности уживљавања у емоционална стања и животне ситуације замишљених или измишљених личности, као и склоност ка маштању и сањарењу уопште). Афективни аспекти емпатичности су *емпатијска брижност*, која се односи на позитивне афекте (брижност, нежност, топлина) упућене другој особи, и *лична нелагодност*, која се односи на негативна осећања емпатизера доживљених приликом посматрања узнемирености друге особе.

Уколико је пренаглашена когнитивна компонента, сваки покушај разумевања и саживљавања са другом особом биће само интелектуални покушај разумевања њеног стања, који, без пропратне емоционалне компоненте, није довољан за појаву емпатије. Уколико је, са друге стране, емоционална компонента пренаглашена, може доћи до губитка граница између особе која емпатише и друге особе, што опет отежава разумевање друге особе и појаву емпатије (Powers, 2006).

Чињеница је да се у саветодавном раду, али и свакодневном животу, исказивањем емпатије може повећати самопоштовање особе и пробудити њена свест да није сама и да је саветник ту да је разуме. У неким случајевима емпатија ублажава отуђење јер скоро је немогуће бити одбачен од некога ко исказује разумевање. Емпатија има повратно дејство и на особу која емпатише – она јача и скреће пажњу особи на сопствена осећања која су раније могла бити занемарена.

Емпатија је од кључног значаја за успостављање односа, али и за одвијање целокупног процеса саветовања – емпатисање са другом особом омогућава идентификовање емоција које су од виталног значаја за препознавање и решавање проблема. Најбитнији услови неопходни за емпатијско реаговање су: слушати особу и суздржати се од потребе да је прекинете; фокусирати се на оно о чему особа говори – посебно на значење које изговорено има за њу; толерисати став друге особе и не осуђивати је; бити отворен за другачија искуства и ситуације (Powers, 2006).

Емпатија, на првом месту, подразумева да саветник опази емоције које доживљава друга особа, а затим и да покаже да је разумео њено искуство. Неколико је међусобно испреплетаних ствари (које се допуњују) неопходно да би се остварио овај циљ: свест о себи и сопственим емоцијама; развијање осетљивости за опажање сигнала који указују на емоције код других људи; прихватање сопствених и туђих емоција; на крају, неопходна је способност да се раздвоје сопствене од туђих емоција (када чујемо нешто

што нам је познато и са чиме се можемо идентификовати, често брзоплето закључујемо да се та особа осећа као што се и ми осећамо у тој ситуацији) (Lendrum & Tolan, 2002).

Препознавање емоција

Који год да је проблем у питању, он увек садржи и емоционалну компоненту. Одговор на нимало лако питање о томе како се осећа друга особа може се добити на основу њеног вербалног изражавања, односно на основу онога што сама особа каже. Уколико сада оставимо по страни ситуације у којима индивидуа намерно прикрива своје емоције, дешава се да ни она сама, поготову ако се ради о детету, није у стању да тачно препозна и артикулише своју емоцију.

Поред вербалног, постоји невербално изражавање емоција, где се на основу неких универзалних знакова фацијалне експресије, телесног става и гестикулације, може препознати о којој се емоцији ради. Неки од најважнијих су (Nelson-Jones, 2005): израз лица (фацијална експресија) – покрети мишића лица који за одређене емоције дају карактеристичан израз лица; телесни став и држање особе; гестикулација; контакт очима и поглед; начин на који је нешто изговорено – тон и висина гласа.

За неке емоције (срећа, бес, туга, страх, изненађење и гађење) постоје универзални знаци фацијалне експресије. Телесни став и те како може открити како се неко осећа (нпр. особа може исказивати анксиозност крутим држањем и прекрштањем руку). Са друге стране, може указивати на спремност особе да сарађује у саветодавном процесу (нпр. нагињање ка особи која је у улози саветника). Када говоримо о гестикулацији, свакако треба поменути да се она разликује од особе до особе – код неких особа је веома изражена, док су друге инхибиране у овом виду телесног изражавања. Може се догодити да неко у току разговора гестовима заправо не показује како се осећа (нпр. клима главом у знак слагања, а у ствари нема довољно самопоуздања или се плаши да изрази неслагање). Контакт очима и поглед представља још један аспект невербалног изражавања. На основу њега особа може да искаже или контролише своје емоције (на пример, уколико се особа осећа депресивно или јој је непријатно да разговара о некој теми, она ће спустити поглед и избегавати контакт очима).

Активно слушање

Слушање је, као услов успостављања успешне комуникације, једна од најважнијих, а истовремено и једна од најтежих вештина у процесу саветовања. Активно слушање комбинује вештине говора и слушања на такав начин да особа осећа разумевање и охрабрење за даље самоиспољавање у комуникацији. Вештина активног слушања представља јасан показатељ

да је особа која слуша разумела или да се бар труди да разуме оно што је саговорник изразио. Она показује жељу да се поруке особе која износи свој проблем схвате потпуно и прецизно и да је особа у улози саветника заинтересована за погледе, ставове, осећања и искуства. На овај начин се ствара и продубљује емпатијски однос који ојачава сарадњу (Nelson-Jones, 2005).

Активно слушање подразумева коришћење не само чула слуха већ свих чула. Уколико саветник жели да особа која му се обраћа осети његову топлину, прихватање и разумевање, мора чути вербалне поруке које му особа шаље, перципирати њену невербалну комуникацију и одговорити адекватно на обе поруке (Burnard, 2013).

Неколико је кључних ствари у приступу који се заснива на активном слушању (Hornby, 2003; Van der Walt, A., Roux, S., & Wright, K., 2006). Особа која слуша у потпуности се фокусира на другу особу; заиста жели да чује и разуме шта друга особа жели да каже; стварно жели да јој помогне у решавању њених брига и проблема; поседује способност да поштује мишљења, осећања и вредности друге особе, чак и ако се не слаже са њима; схвата да су осећања пролазна и не плаши се када дете или одрасли изрази снажна осећања као што су бес или туга; има поверења у способност људи да реше сопствене проблеме; у својим ставовима исказује три есенцијална квалитета: искреност, безусловно прихватање и емпатију.

Активно слушање подразумева активно исказивање невербалних и вербалних знакова слушања. То је процес у коме се пажљиво прате речи и говор особе, али и посматрају аспекти њеног невербалног изражавања. На тај начин саветник успева да чује више него што особа говори и препознаје емоције које се крију иза изговореног (Nelson-Jones, 2005).

Велики део процеса комуникације се одвија преко невербалних канала. Целокупни говор тела особе која се нађе у улози саветника мора бити усклађен са вербалним порукама које шаље. То, са једне стране, омогућава јасан пријем порука од стране индивидуе која се обраћа за помоћ, док, са друге стране, она доживљава саветника као искреног и заинтересованог, као неког ко ће му олакшати решавање проблема. Своју заинтересованост и безусловно прихватање особе која се обраћа за помоћ саветник, између осталог, исказује својим телесним ставом, гестовима, контактом очима, али и путем тзв. паралингвистичких аспеката говора.

Придобивање детета за комуникацију, исказивање интересовања за његов проблем, али и показивање емпатије, може се остварити управо путем невербалне комуникације. Невербалну комуникацију са дететом (којом особа показује да га заиста слуша), карактеришу следећи поступци (Van der Walt, A., Roux, S., & Wright, K., 2006): мало се нагиње ка детету, показује осетљивост на дететове реакције и посматра га пажљиво (нпр. оклева у говору, мења се ритам дисања или израз лица); физички се спушта на дететов ниво, те уколико је потребно, седне и на под; изразом лица преноси детету сигурност, искреност и емпатију.

Вербалне поруке имају битан утицај на особу која се обраћа за помоћ. Да би се остварила потпуна ефективност вербалних порука, потребно је поштовати неке препоруке у процесу комуникације. Једна од њих је да порука упућена саговорнику треба бити изречена на начин да је он разуме, па се зато не препоручује коришћење непознате терминологије. Такође, уколико се говори на монотон или драматичан начин, повишеним гласом, постоји могућност да особа погрешно разуме поруку. Уопштено речено, препоручљиво је усвојити говорни стил који је умерен, кроз који се изражава искрена заинтересованост за оно што саговорник има и жели да каже (Hornby, Hall, & Manthei, 2003).

У раду са децом је, понекада, од онога шта се изговори, много битнији начин, односно тон којим је нешто изговорено. Препоручује се да тон особе која разговара са дететом не изражава њене ставове или мишљења о ономе о чему јој дете говори; не говори превише тихо или гласно, пребрзо или преспоро; говори нежно и јасно, што је неопходно да би се дете осетило сигурно и стекло поверење (Van der Walt, A., Roux, S., & Wright, K., 2006).

Вербалне интервенције које особи у улози саветника помажу у бољем разумевању проблема саговорника односе се на охрабривање особе да настави са изражавањем својих мисли и осећања, сумирање преко сажетог понављања онога што је особа изговорила, рефлектовање порука, односно парафразирање изреченог садржаја, као и постављање питања (Evans, 2007; Jordans, 2003; Nelson-Jones, 2005; Van der Walt, A., Roux, S., & Wright, K., 2006).

Генерално, неке од најбитнијих вербалних интервенција особе у улози саветника, а које су усмерене ка разумевању, су одговори прихватања или охрабривање, сумирање, рефлектовање садржаја, емоција, мисли и значења, као и постављање питања (Evans, 2007; Jordans, 2003; Nelson-Jones, 2005; Van der Walt, A., Roux, S., & Wright, K., 2006).

Педагошке импликације

Деца и адолесценти налазе се у јединственом раздобљу људског животног циклуса коме је потребно посветити посебну пажњу и своје најбоље ресурсе и улоге. Деца у свакој фази свога развоја имају јединствене потребе и вештине, као и властите гласове који заслужују да буду саслушани са уважавањем и саосећањем (Kolucki i Lemiš, 2011).

Остварена улога наставника као партнера у афективној интеракцији, на начин који подразумева остварену приврженост и поверење између наставника и ученика, може директно утицати на успех ученика у наставним и ваннаставним активностима, на позитиван однос према школи, на мотивацију за учење, као и на укупно задовољство. У тако оствареном односу, који пружа емоционалну подршку и заштиту, ученици се осећају безбедно.

Квалитет афективне везаности са родитељима, припремљеност, социјална прилагодљивост и емоционална стабилност може бити различита код ученика (Donovan, 2014). Битно је да наставник негује атмосферу и окружење које одговара потребама ученика, које се може одразити на самоперцепцију ученика. Однос наставник–ученик може бити најважнији фактор за позитивну адаптацију на школу, чак наставници неким ученицима могу бити једина подршка која доприноси њиховој позитивној самопроцени.

Изградња односа и развијање веза са ученицима је важна компонента образовања, које наставници и школа често пропуштају, што се може одразити на академска постигнућа, задовољство, емоционални и социјални развој ученика. Ученици се суочавају са различитим изазовима, као што су негативна животна искуства, насиље, емоционално напуштање од стране родитеља, поремећаји у друштву и породици. Зато је подршка наставника, који су професионално усмерени на њихов развој, неопходна. Искуство из детињства, породично васпитање, као и претходна образовна сећања изазов су и за ученика, и за наставника и често су тешко савладива (Eggalite, 2016). Све ово може се одразити на емоционалну стабилност и социјалну прилагодљивост, што може довести до неповезаности са школом (Donovan, 2014). Истраживачи и едукатори указују на растућу свест о томе да је постојање потребе за емоционалном подршком код ученика све израженије (Pearsall, 2017). Ученици који имају доживљене трауме су емоционално погођени и потребна им је подршка или окружење одраслих особа које могу да помогну у смањењу негативних исхода, притом, улога подршке често припада наставницима. Све је већи број оних који су сагласни да је социјално-емоционално учење потребно (Gayl, 2018), али и да наставници нису адекватно обучени да изграде сигурне и позитивне односе са ученицима.

Саветодавни програми могу помоћи наставницима да персонализују образовање и изграде позитивне односе са ученицима, промовишу позитивне интеракције наставник-ученик, што може утицати на смањење негативног понашања и већу оријентацију ка постигнућима и остварењу животних циљева.

Иако наставник није школски саветник, често је он прва особа која слуша проблеме ученика, одговара и предлаже начине интервенције и њиховог решавања. Ученици се, у току свог нормалног развоја, сусрећу са разноврсним проблемима у академском, личном домену, као и у домену интерперсоналних односа, који могу имати негативан утицај на њихово учење и академски учинак. Они ученици којима је потребна додатна подршка, поред тога што се суочавају са овим, може се рећи и уобичајеним проблемима, суочавају се и са питањима и бригама повезаним са овим додатним потребама (Erford, 2003). Ученицима различитог социоекономског порекла, из културолошки и лингвистички различитих породица, различитог узраста и нивоа способности потребни су наставници који могу да слушају и разумеју њихове бриге. Често се родитељи прво обраћају учитељу за подршку и савет када се њихова деца сусрећу са академским, друштвеним, емоционалним и

другим проблемима. Они морају имати добре комуникацијске вештине које им омогућавају да из улоге онога који помаже са родитељима успоставе однос заснован на поверењу.

Професије саветника и наставника имају сличне карактеристике везане са постајање делотворног помагача у школском окружењу. Важни фактори у односу помагање–настава су показивање безусловног позитивног поштовања, искреност, промовисање безбедне климе, способност да се буде емпатичан и добар слушалац, као и да се разуме не само вербално понашање ученика већ и њихове невербалне поруке. И наставници, и саветници морају бити упознати са терапеутским ефектом тишине – пажљиво слушање ученика некада може бити све што је потребно да би се решили њихови проблеми (Gouleta, 2006).

Ефективни програми саветовања захтевају подршку и ангажовање целе школске заједнице – укључујући наставнике, администрацију, помоћно особље, родитеље, као и стручњаке из шире заједнице. С обзиром на то да су наставници први одрасли у школи са којима млади развијају однос, њихова активна улога је кључна за успех развијања и одржања једног свеобухватног програма саветовања (Salinitri, 2021). Покретање таквог програма носи са собом мноштво изазова, али и могуће отпоре.

Основни разлог због кога се наставници могу осећати неадекватно припремљеним за обављање ове улоге је тај што се у њиховој професионалној припреми занемарује развијање вештина неопходних у саветодавном раду са ученицима (Coleman & Yeh, 2011). Тиме је скренута пажња са шире функције школе у укупном развоју ученика, са већим нагласком на афективни и социјални развој ученика.

Улога наставника као саветника је моћна. Многим наставницима је тешко да преузму ову улогу јер постоји мало обука о овој теми; многи наставници сматрају да су предметна настава и учење у когнитивном домену примарни фокусу едукатора; неки наставници мистификују процес саветовања – улога сугерише дубљу посвећеност него што су многи наставници желели; неки наставници одбијају додатну одговорност и углавном се ова улога сматра додатном обавезом (Behrani, 2016). На тај начин ученици у процесу школовања углавном не добијају довољно вођења и саветовања којим би допунили своје учење у учионици. Многи наставници данас непотребно упућују ученике код стручног сарадника јер бирају да не саветују своје ученике чак ни за једноставна питања, тврдећи да то није њихов посао или да немају потребне саветодавне вештине и обуку. Као резултат тога, оптерећење стручних сарадника постаје још веће, а ученици којима су заиста потребне услуге саветовања не добијају потребну пажњу школских психолога, педагога, социјалних радника и других чланова стручне службе (Gouleta, 2006).

Закључак

Усвајање и успешна имплементација техника саветодавног рада, примерених саветодавном раду у васпитно-образовном процесу од стране наставника, подразумева да он поседује комуникационо-саветодавне вештине и способности. У овом раду издвојене су само неке од вештина и способности које будућим наставницима могу бити од користи када се нађу у саветодавној улози: способност да се успостави однос међусобног поверења, самосвест (свест о личним особинама, вредностима и сопственим емоцијама), емпатија, способност препознавања емоција и вештина активног слушања.

У васпитно-образовним установама наставници су у најнепосреднијем контакту са ученицима. Они треба да покажу уважавање, емпатију, толеранцију, саосећање. Као и остале професионалне компетенције, комуникационо-саветодавне вештине наставника потребно је систематски развијати како у процесу иницијалног образовања тако и у процесу континуираног професионалног усавршавања. Достижање ових компетенција ствара претпоставку успостављања односа са ученицима који им може помоћи да превазиђу тренутне емоционалне проблеме, изграде самопоуздање, прихватају изазове и негују животни оптимизам.

Могућност пружања подршке у афективном и социјалном развоју ученика подразумева да су наставници у процесу иницијалног образовања и стручног усавршавања стекли неопходна знања и вештине обављања ове сложене улоге. Међутим, иако наставници могу бити дивни терапеутски помагачи својим ученицима, не би требало да се упуштају у дуготрајно саветовање или да преузимају улогу саветника. Након почетне процене забринутости ученика или родитеља, наставници би требало да блиско сарађују са стручном службом.

Литература

1. Beck, J. S. (2007). *Osnove kognitivne terapije*. Naklada Slap.
2. Behrani, P. (2016). Importance of Teaching Counselling Skills to Teachers. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 17-25.
3. Burnard, P. (2013). *Practical counselling and helping*. New York: Routledge.
4. Coleman, H. L., & Yeh, C. (2011). *Handbook of school counseling*. New York: Routledge.
5. Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.
6. Donovan, T. (2014). Freshman advisory program: *Influence on student achievement as measured by student grade point averages* [Unpublished master's thesis, California State University].

7. Eggalite, A. (2016). How family background influences student achievement. *Education Next*, 16(2), 70–78.
8. Evans, G. (2007). *Counselling skills for dummies*. John Wiley & Sons.
9. Erford, B. T. (2003). *Transforming the school counseling profession*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
10. Gayl, C. L. (2018). Student academic, social, and emotional learning: An examination of five key strategies. *The Education Digest*, 83(5), 17–24.
11. Gerich, M. (2016). *Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks. Modeling, Intervention, Behavior-Based Assessment*. Wiesbaden: Springer.
12. Goleman, D. (2010). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
13. Gouleta, E. (2006). Improving teaching and learning: A counseling curriculum model for teachers. *Vistas Online*, 113-116. Přeýzeto ca <https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/improving-teaching-and-learning-a-counseling-curriculum-model-for-teachers.pdf?sfvrsn=6>
14. Hofman, M. L. (2003). *Empatija i moralni razvoj: značaj za brigu i pravdu*. Dereta.
15. Hornby, G. (2003). Exploration of concerns and feelings. In G. Hornby, C. Hall, & E. Hall (Eds.), *Counselling pupils in schools: Skills and strategies for teachers* (pp. 23–32). London, England: RoutledgeFalmer.
16. Hornby, G., Hall, E., & Manthei, B. (2003). Strategies for intervention. In G. Hornby, C. Hall, & E. Hall (Eds.), *Counselling pupils in schools: Skills and strategies for teachers* (pp. 33–44). London, England: RoutledgeFalmer.
17. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
18. Jordans, J. D. M. (Ed.) (2003). *Training Handbook on Psychosocial Counselling for Children in Especially Difficult Circumstances*. Third Edition 2003. Nepal, Kathmandu: UNICEF.
19. Kolucki, B., Lemiš, D. (2011). *Komunikacija sa decom*, Beograd, UNICEF.
20. Kottler, J. A., & Kottler, E. (1993). *Teacher as Counselor: Developing the Helping Skills You Need*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
21. Lendrum, S., & Tolan, J. (2002). *Case material and role play in counselling training*. London. New York: Routledge.
22. Mihailović, D., & Lojić, R. (2003). Interaction of personality and interpersonal relations. *Tourism and hospitality management*, 9(2), 97-106.
23. Nelson-Jones, R. (2005). *Practical Counselling & Helping Skills: Text and Activities for the Lifeskills Counselling Model*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
24. Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Kultura: Beograd.
25. Ratka, A. (2018). Empathy and the development of affective skills. *Am J Pharm Educ*, 82(10), 1140-1143.
26. Pearsall, M. (2017). The challenge of advisory and why it's worth the effort. *AMLE Magazine*. Přeýzeto ca: <https://www.amle.org/the-challenge-of-advisory-and-why-its-worth-the-effort/>
27. Powers, L. F. (2006). *Community Counsellor Training Toolkit. Module 2. Basic Counselling Skills. Facilitator Manual*. Windhoek: Lifeline/ChildLine.
28. Salinitri, D. (2021). Teachers as Counselors: Preparing Teachers as Counselors for In-Risk Youth. In *Research Anthology on Navigating School Counseling in the 21st Century* (pp. 615-631). IGI Global

29. Van Der Walt, A., Roux, S. & Wright, K. (2006). *Basic Skills for Counselling Children: Facilitator's Manual*. HOPE worldwide; African Network for Children Orphaned at Risk.
30. Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski Fakultet.

Milica Ristić
Blagica Zlatković

COMMUNICATIVE-COUNSELLING SKILLS AND ABILITIES OF TEACHERS IN THEIR WORK WITH STUDENTS

Summary: *The possibility of supporting students in their affective and social development presupposes that teachers have acquired the necessary knowledge and skills in their basic education to perform this complex task. However, in current school practice, more emphasis is placed on academic education and affective and social development is somewhat neglected. The primary purpose of this article is to explain some of the essential skills and abilities that teachers should possess when finding themselves in a situation where they must act in the role of partner in an affective interaction. This role encompasses the domains of altruistic, prosocial, and helping behaviour aimed at the well-being of others, and in this respect is similar to the role of the counsellor. The teacher's actions, manifested in the area of affective interaction with students, depend on his specific skills and abilities. The article highlights some of the skills and abilities that can help teachers provide emotional and social support to students: Self-awareness (awareness of one's own personal characteristics, values, and emotions), empathy, the ability to recognize emotions, and the ability to listen actively. The main reason teachers feel inadequately prepared for this role is that their professional preparation neglects the development of the above skills and abilities and diverts attention from the school's broader function in students' overall development. We expect that the development of communication and counselling skills will be recognized as an important outcome of teachers' initial education and as part of their ongoing professional development.*

Keywords: *Communicative-counselling skills and abilities, teacher, counselling, role of partner in affective interaction.*

Марија Р. МАРКОВИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УДК 378.147:004.738.5-057.875
378.147:303.62-057.875
378-057.175
- оригинални научни рад -

ПРИМЕНА ДРУШТВЕНИХ МРЕЖА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА

Сажетак: *Савремени друштвени контекст подразумева примену технологије у готово свим областима. Високо образовање не представља изузетак у том погледу. Ипак, чини се да тек са избијањем пандемије ковида долази до значајније примене савремене технологије у високом образовању у виду организовања различитих облика онлајн наставе и учења. Рад има за циљ да се испитају перцепције студената о коришћењу друштвених мрежа у високошколском образовању. Узорак истраживања чинило је 314 студената основних академских студија Филозофског факултета у Нишу. Истраживачки задаци били су испитати ставове студената о примени друштвених мрежа у високошколском образовању, као и утврдити да ли постоје статистички значајне разлике у одговорима испитаника у односу на независне варијабле истраживања: годину студија, студијски програм, просечну оцену, дужину присутности на друштвеним мрежама и учесталост приступања друштвеним мрежама. Резултати показују да већина студената има позитивне ставове по питању примене друштвених мрежа у високом образовању, као и да нису присутне статистички значајне разлике у одговорима испитаника у односу на независне варијабле истраживања. Дато истраживање може послужити као основа за даља истраживања, али и за унапређивање високошколске праксе у овој области.*

Кључне речи: *друштвене мреже, ставови студената, високошколско образовање, универзитетски наставници.*

Уводна разматрања

Пандемија ковида натерала је креаторе образовне политике, руководиоце универзитета и декане институција високог образовања широм света да у измењеним друштвеним околностима хитно пронађу алтернативу тра-
* marija.markovic@filfak.ni.ac.rs

** Припремљено у оквиру пројекта Афирмација педагошке теорије и праксе у савременом друштву, који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 300/1-14-5-01). Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-47/2023-01/ 200165).

диционалној високошколској настави. Као последица пандемије, по први пут, универзитетски наставници и студенти у многим земљама у развоју били су приморани да званично комуницирају онлајн у академске сврхе (Sobaih et al., 2020). Ни Филозофски факултет у Нишу у том погледу није био изузетак. Преко ноћи је на њему уведена онлајн настава путем коришћења бесплатних комуникационих платформи Zoom, Google Meet и Google Classroom. Веома важно за успешну примену технологије у високом образовању јесте њено претходно прихватање од стране студената као корисника. Чини се да су у измењеним друштвеним околностима студенти и наставници брзо и сасвим успешно прихватили организовану онлајн наставу (Аутор, 2021). Свакако, за оспособљавање студената као будућих професионалаца за успешну примену друштвених мрежа у образовању потребно је претходно развити одговарајуће компетенције код наставника (Alabdulkareem, 2015; Carpenter et al., 2023). Коришћење платформе друштвених медија требало би да допуни класичну наставу и да помогне у учењу студената (Albert, 2015). Исправна употреба друштвених медија за формалну академску комуникацију могла би стимулисати интерактивно окружење за учење, подстаћи друштвено присуство и побољшати исходе учења (Sobaih et al., 2020).

Друштвени медији представљају компјутерске алате који „омогућавају људима да деле или размењују информације, идеје, слике, видео-записе и међусобно комуницирају путем одређене мреже” (Siddiqui & Singh, 2016: 71). Друштвени медији нуде више начина комуникације. Људи се могу изразити путем видео-записа, слика, звука или комбинацијом различитих елемената, а не само путем текста. Дати дигитални облици изражавања омогућавају дистрибуцију и интеракцију на више начина (нпр. дељење, свиђање, коментарисање, повезивање) (Greenhow et al., 2019). Примена друштвених медија у образовању омогућава ангажовање студената уз сталну повезаност са другима, подстицање колаборативног учења и омогућавање аутентичног учења у покрету (Gikas & Grant, 2013). Друштвени медији су се етаблирали као снажна средства која могу допринети побољшању процеса учења студената. Они олакшавају интеракцију између студената и наставника, као и међусобну комуникацију међу студентима. Такође, пружају могућност ангажовања у новом окружењу за учење на даљину (Sobaih et al., 2020). Промишљена интеграција друштвених медија кроз задатке који захтевају ангажовање у когнитивним активностима вишег реда, као што су синтеза и евалуација, може обогатити образовно искуство студената користећи технологију са којом су они већ добро упознати. Поред тога, платформе друштвених медија могу подржати смислене образовне активности које могу да одузимају много времена у синхронном часу класичне, лицем у лице наставе (Albert, 2015). Наставници прво треба да осмисле наставне јединице и задатке, а затим да изаберу платформу друштвених медија која најбоље испуњава потребу која се можда неће остварити тако ефикасно или се уопште неће остварити путем традиционалних, синхроних, метода лицем у лице у класичној настави. Фаизи и сар. (Faizi et al., 2013) указују на следеће пред-

ности коришћења друштвених медија у образовању: они представљају канале ефикасне комуникације између наставника и ученика, као и између ученика међусобно; представљају алате за активно учење и интензивније ангажовање ученика, индивидуализацију учења, и представљају платформе за ефикасну сарадњу између ученика и сарадничко учење.

Сагледавајући могућности коришћења друштвених медија у образовању, Гринхау и сар. (Greenhow et al., 2019) указују на могућности које друштвени медији имају за наставнике и на могућности за ученике. Могућности за учење ученика помоћу друштвених медија обухватају: подстицање активног учења, унапређивање сарадње између ученика и повећање њихових веза са академском, професионалном и широм друштвеном заједницом. Када је реч о наставницима, друштвене мреже и заједнице наставника доприносе њиховом професионалном учењу и ефикасности у учионици, као и повезивању са колегама у земљи и изван ње. Могућности друштвених медија које подстичу неформални професионални развој наставника подразумевајући размену ресурса, изградњу заједница наставника и испуњавање индивидуализованих развојних потреба које се иначе не задовољавају у традиционалним окружењима професионалног развоја. Ни високо образовање у том погледу не представља изузетак.

Друштвене мреже као што су LinkedIn, MySpace, Facebook, LinkedIn и сл. представљају посебну врсту друштвених медија (Boateng & Amankwaa, 2016; Faizi et al., 2013; Gikas & Grant, 2013). Оне су данас препознате као заједнице или платформе за учење које се могу користити за унапређивање академског постигнућа и ангажовања студената (Shafiq & Parveen, 2023). Ове мреже омогућавају корисницима да „креирају лични профил, идентификују друге кориснике које познају, читају и реагују на објаве других корисника, као и да приватно или јавно шаљу и примају поруке” (Boyd and Ellison, 2007; према: Boateng & Amankwaa, 2016: 4). Оне представљају онлајн заједнице које окупљају појединце који деле заједничка интересовања, мишљења, активности и искуства тако што омогућавају увид у објаве других, фотографије, видео-снимке и догађаје. Састоје се од репрезентације сваког корисника путем профила, његових друштвених веза, као и разних додатних услуга. Ове заједнице на интернету, такође, пружају средства за интеракцију корисника са другима путем коришћења апликација као што су електронска пошта и инстант поруке (Faizi et al., 2013). Ипак, чини се да је усвајање апликација друштвених мрежа у наставним активностима још увек у повоју (Al-Qaysi et al., 2023; Gülbahar et al., 2017).

Када је реч о предностима коришћења друштвених мрежа у образовању, може се рећи да оне омогућавају лакшу комуникацију и интеракцију између студената и наставника. Друштвене мреже представљају адекватну потпору процеса учења у погледу подршке, образовних процеса, унапређивања комуникације и сарадње између студената и наставника, индивидуализације процеса учења и унапређивање академског постигнућа студената (Zachos et al., 2018). Могу се користити за размену информација, постављање

питања, дискусије о наставним предметима и дељење корисних материјала. Платформе друштвених медија олакшавају дељење безброј онлајн ресурса из којих студенти могу да уче и о којима могу да дискутују, омогућавајући да се учење настави и ван класичне учионице. Такође, друштвене мреже пружају могућност повезивања са колегама из исте или сличних области, што доприноси ширењу професионалне мреже и могућностима за сарадњу (Albert, 2015; Carpenter et al., 2023; Siddiqui & Singh, 2016).

Са друге стране, постоји неколико изазова које друштвене мреже могу представљати у образовању. Први изазов је дистракција, јер се на тим платформама лако може скренути пажња са академских обавеза на неповезане садржаје. Нису све информације објављене на њима истините, а може бити присутно и дигитално насиље. Такође, постоји ризик од губитка приватности и негативних утицаја на ментално здравље, будући да се на друштвеним мрежама често сусрећемо са поређењем са другима и притисцима да се представимо на одређени начин (Albert, 2015; Carpenter et al., 2023; Siddiqui & Singh, 2016).

У погледу ефикасности друштвених мрежа у образовању установљено је да се оне могу сматрати ефикасним средством за побољшање постигнућа студената, повећање њиховог ангажовања и побољшање свести студената о њиховом искуству учења. Међутим, установљено је и да прекомерна употреба друштвених мрежа може представљати негативан предиктор ангажовања студената (Sobaih et al., 2020).

Показало се да постоји повезаност између коришћења друштвених медија у образовању и академског постигнућа студената. На пример, налази студије коју су реализовали Шафик и Парвин (Shafiq & Parveen, 2023) показују да када студенти користе веб-странице друштвених медија из академских разлога, побољшавају се академски исходи тих студената, а на њихов академски учинак утиче функција размене знања путем друштвених медија. Резултати показују да су фактори као што су дељење знања, уочена корисност, исходи учења и комбиновано учење значајно повезани са академским успехом студената и њиховим ангажовањем на друштвеним медијима. Такође, установљено је да интроверзија и екстраверзија као особине студената модерирају утицај друштвених мрежа на академско постигнуће, што указује на важност узимања у обзир индивидуалних карактеристика студената приликом планирања и примене друштвених мрежа у образовању (Sharma & Behl, 2022). Стога, наставници могу користити друштвене медије као платформу да би се побољшала академска постигнућа студената.

Када је реч о областима образовања у којима друштвене мреже наилазе на ширу примену, установљено је да је то у области пословних дисциплина попут рачуноводства, маркетинга, бизниса, економије, предузетништва, финансија, међународног пословања, људских ресурса и односа с јавношћу (Al-Qaysi et al., 2023). Међутим, постоје и друге области у којима оне могу наићи на адекватну примену, попут уметности, технологије, друштвених наука и др. (Alabdulkareem, 2015; Castro, 2012; Pavlović et al., 2018).

Потребно је оспособити студенте за примену друштвених мрежа у образовању (Shafiq & Parveen, 2023; Siddiqui & Singh, 2016). Како би избегли искушења на друштвеним мрежама, студенти би требало да боље организују своје време за учење. Потребно је смањити количину времена које они проводе на интернету. Уместо да злоупотребљавају друштвене медије у негативне сврхе, студенти би требало да усмере своју пажњу на академску вредност тих платформи (Shafiq & Parveen, 2023).

Методолошки приступ проблему

Циљ истраживања јесте испитивање ставова студената о коришћењу друштвених мрежа у процесу универзитетског образовања. У истраживању је учествовало 314 студената основних академских студија на Филозофском факултету у Нишу. Ставови испитаника анализирани су у односу на:

- *годину студија* (I–IV година),
- *студијски програм* (Психологија, Педагогија, Социјална политика и социјални рад, Комуницирање и односи са јавношћу и Новинарство),
- *просечну оцену током студирања* (а) 6.00–6.99, б) 7.00–7.99, в) 8.00–8.99, г) 9.00–10.00),
- *дужину присутности на друштвеним мрежама* (а) без отвореног профила; б) мање од 1 године; в) више од 1 године, а мање од 5 година; г) више од 5, а мање од 10 година; д) више од 10 година), и
- *учесталост приступања друштвеним мрежама* (а) никад; б) ретко (неколико пута месечно); в) понекад (неколико пута недељно); г) често (више пута недељно); д) редовно (свакодневно).

У истраживању је учествовао 121 студент I године студија, затим 73 студента са II године, 66 са III године и 54 са IV године. Највише је било студената са Психологије (126), а затим са Педагогије (80). Број студената са студијских програма за Комуницирање и односе са јавношћу (46) и Новинарство (42) готово је уједначен, док је најмање испитаника са студијског програма за Социјалну политику и социјални рад (20). У погледу академског постигнућа, десеторо испитаних студената има најслабију просечну оцену, од 6.00 до 6.99; 78 њих има просечну оцену од 7.00 до 7.99; 149 студената има просечну оцену од 8.00 до 8.99 и 77 њих највећу процечну оцену – од 9.00 до 10.0. Највећи број испитаника присутан је на друштвеним мрежама више од 5, а мање од 10 година (205), 87 испитаника више од 10 година, а 22 њих више од једне и мање од 5 година. Када је реч о учесталости приступања друштвеним мрежама: 272 испитаника редовно приступају својим профилима, 32 често, 6 понекад, а 4 ретко.

У истраживању су постављени следећи истраживачки задаци:

1. Испитати ставове студената о примени друштвених мрежа у висошколском образовању.

2. Утврдити да ли постоје статистички значајне разлике у одговорима испитаника у односу на независне варијабле истраживања (годину студија, студијски програм, просечну оцену, дужину присутности на друштвеним мрежама и учесталост приступања друштвеним мрежама).

У складу са задацима, у истраживању су постављене следеће истраживачке хипотезе:

1. Претпоставља се да студенти имају позитивне ставове по питању примене друштвених мрежа у високошколском образовању.

2. Претпоставља се да не постоје статистички значајне разлике у одговорима испитаника у односу на годину студија, студијски програм, просечну оцену, дужину присутности на друштвеним мрежама и учесталост приступања друштвеним мрежама.

У истраживању је коришћена петостепена скала процене, која је наменски конструисана за потребе истраживања, а састављена је од 6 ајтема. Бројеви у скали процене под називом *Перцепције студената о примени друштвених мрежа у високошколском образовању* (ПСДМВО) кретали су се на континууму од броја 1 – потпуна несагласност, броја 2 – делимична несагласност, 3 – неодлучност, 4 – делимична сагласност, до броја 5 – потпуна сагласност са наведеним ајтемом. За утврђивање статистички значајних разлика у одговорима испитаника у односу на независне варијабле примењен је F-тест.

Анализа и интерпретација резултата истраживања

У Табели 1. приказани су ставови студената (N=314) о примени друштвених мрежа у процесу студирања, а уз сваки ајтем у скали процене приказана је просечна вредност одговора студената (M), одступање од просечног одговора (SD) и степен сагласности/несагласности са наведеним ставом.

Табела 1. Ставови студената о примени друштвених мрежа у образовању

Ајтеми	M	SD	1	2	3	4	5
Био/ла бих додатно мотивисан/а за наставу и учење уколико би се у настави више користиле друштвене мреже	2.88	1.16	14.3	22.3	33.1	21.3	8.9
Повезаност наставника и студената посредством друштвених мрежа је потребна и корисна у процесу студирања	3.55	1.14	5.4	12.1	29	29	24.5
Сматрам да бих могао/ла постићи боље образовне резултате када би се друштвене мреже интегрисале у наставу	3.02	1.16	13.1	17.5	33.1	26.8	9.6
Наставници би требало више да користе друштвене мреже у наставном процесу	3.40	1.13	7.3	12.1	30.9	32.5	17.2
Друштвене мреже имају позитиван утицај на моје студирање	3.34	1.12	8	10.8	37.3	27.1	16.9
Због кориштења друштвених мрежа занемарујем своје обавезе на студијама	3.02	1.17	10.8	23.6	30.3	23.6	11.8

Анализом одговора испитаника и просечних одговора (М) у истраживању може се закључити да већина студената испољава позитивне ставове при процени потребе за применом друштвених мрежа у универзитетском образовању, имајући у виду да је већина испитаника бирала оцене 4 и 5, које на петостепеној скали процене означавају ставове слагања са понуђеним тврдњама. Код већине питања просечна оцена (М) има наполовичне вредности (односно вредности веће од 3).

Највећи број испитаника испољава неодлучност при процени тврдње: *Био/ла бих додатно мотивисан/а за наставу и учење уколико би се у настави више користиле друштвене мреже* – њих 33.1%. Њих 21.3% делимично се слаже, док се 8.9% испитаника у потпуности слаже са наведеном тврдњом. Делимично неслагање испољава 14.3% испитаника, док се њих 1.6% уопште не слаже са тврдњом.

Када је реч о процени да ли би били додатно мотивисани уколико би се у настави више користиле друштвене мреже: 14.3% уопште се не слаже, 22.3% делимично се не слаже, 33.1% је неодлучно, 21.3% делимично се слаже, а само 8.9% слаже се у потпуности.

Са тврдњом да је повезаност наставника и студената посредством друштвених мрежа потребна и корисна у процесу студирања у потпуности се слаже четвртина испитаника (24.5%), у потпуности се слаже 29%, исто толико испитаника (29%) изражава став неодлучности, уопште се не слаже 5.4%, док 12.1% испитаника изражава став делимичне сагласности.

Највећи број испитаника (33.1%) неодлучан је при процени тврдње: *Сматрам да бих могао/ла постићи боље образовне резултате када би се друштвене мреже интегрисале у наставу*, делимично се слаже 26.8%, у потпуности се слаже само 9.6%, уопште се не слаже 13.1%, док се 17.5% испитаника делимично не слаже са датом тврдњом.

Готово половина испитаника процењује да би наставници требало више да користе друштвене мреже у наставном процесу – 17.2% се потпуно слаже, 32.5% делимично се слаже. Око трећине испитаника (30.9%) нема јасно формиран став према овом питању, док се 7.3% њих уопште не слаже, а 12.1% делимично се не слаже.

Као и код претходних тврдњи, приближно једнак број испитаника испољава неодлучност (37.3%) и одређени степен сагласности (16.9% потпуну сагласност, 27.1% делимичну сагласност) са тврдњом да друштвене мреже имају позитиван утицај на њихово студирање, а само мали број испитаника испољава несавластност (8% потпуну, 10.8% делимичну).

30.3% испитаника неодлучно је када је реч о тврдњи да због коришћења друштвених мрежа занемарују своје обавезе на студијама, док приближно једнак број испитаника изражава позитиван (11.8% у потпуности се слаже, а 23.6% делимично се слаже) и негативан став (10.8% уопште се не слаже, 23.6% делимично се не слаже).

Табела 2. Статистичка значајност разлика у ставовима студената у односу на годину студија

Ајтеми	Година студија	M	SD	F	df	p
Био/ла бих додатно мотивисан/а за наставу и учење уколико би се у настави више користиле друштвене мреже	I	2.71	1.106	1.728	3	0.161
	II	2.92	1.187			
	III	2.97	1.150			
	IV	3.11	1.254			
Повезаност наставника и студената посредством друштвених мрежа је потребна и корисна у процесу студирања	I	3.43	1.189	0.836	3	0.475
	II	3.68	1.066			
	III	3.59	1.189			
	IV	3.59	1.091			
Сматрам да бих могао/ла постићи боље образовне резултате када би се друштвене мреже интегрисале у наставу	I	2.97	1.132	0.862	3	0.461
	II	3.18	1.183			
	III	2.89	1.242			
	IV	3.09	1.103			
Наставници би требало више да користе друштвене мреже у наставном процесу	I	3.40	1.100	1.272	3	0.284
	II	3.44	1.130			
	III	3.20	1.292			
	IV	3.59	0.942			
Друштвене мреже имају позитиван утицај на моје студирање	I	3.19	1.135	1.231	3	0.299
	II	3.45	1.068			
	III	3.39	1.188			
	IV	3.46	1.077			
Због кориштења друштвених мрежа занемарујем своје обавезе на студијама	I	3.02	1.099	0.437	3	0.727
	II	2.93	1.217			
	III	2.98	1.170			
	IV	3.17	1.299			

На основу података наведених у Табели 2 може се закључити да варијабла година студија не утиче статистички значајно на ставове студената о примени друштвених мрежа у образовању.

Табела 3. Статистичка значајност разлика у ставовима студената у односу на студијски програм

Ајтеми	Студијски програм	M	SD	F	df	p
Био/ла бих додатно мотивисан/а за наставу и учење уколико би се у настави више користиле друштвене мреже	ПСИ	2.77	1.174	1.380	4	0.241
	СПСР	2.60	1.046			
	ПЕЛ	2.89	1.125			
	КОМОЈ	3.11	1.233			
	НОВ	3.10	1.163			
Повезаност наставника и студената посредством друштвених мрежа је потребна и корисна у процесу студирања	ПСИ	3.54	1.198	0.229	4	0.922
	СПСР	3.40	0.995			
	ПЕЛ	3.61	1.073			
	КОМОЈ	3.48	1.169			
	НОВ	3.62	1.188			
Сматрам да бих могао/ла постићи боље образовне резултате када би се друштвене мреже интегрисале у наставу	ПСИ	2.94	1.115	1,359	4	0.248
	СПСР	2.85	1.040			
	ПЕЛ	2.94	1.162			
	КОМОЈ	3.22	1.263			
	НОВ	3.31	1.220			
Наставници би требало више да користе друштвене мреже у наставном процесу	ПСИ	3.34	1.075	0.313	4	0.869
	СПСР	3.45	0.887			
	ПЕЛ	3.48	1.113			
	КОМОЈ	3.33	1.266			
	НОВ	3.50	1.274			
Друштвене мреже имају позитиван утицај на моје студирање	ПСИ	3.29	1.057	0.595	4	0.666
	СПСР	3.20	1.056			
	ПЕЛ	3.34	1.090			
	КОМОЈ	3.35	1.178			
	НОВ	3.57	1.346			
Због кориштења друштвених мрежа занемарујем своје обавезе на студијама	ПСИ	3.01	1.163	2.382	4	0.052
	СПСР	3.60	0.681			
	ПЕЛ	2.94	1.215			
	КОМОЈ	2.74	1.182			
	НОВ	3.24	1.226			

На основу података наведених у Табели 3 може се закључити да варијабла студијски програм не утиче статистички значајно на ставове студената о испитиваној тематици. Једино код става: *Због коришћења друштвених мрежа у образовању занемарујем своје обавезе на студијама* израчуната је р-вредност веома близу статистичке значајности од 0.05.

Табела 4. *Статистичка значајност разлика у ставовима студената у односу на просечну оцену*

Ајтеми	Просечна оцена	M	SD	F	df	p
Био/ла бих додатно мотивисан/а за наставу и учење уколико би се у настави више користиле друштвене мреже	6.00-6.99	2.80	1.229	0.375	3	0.771
	7.00-7.99	3.00	1.195			
	8.00-8.99	2.83	1.147			
	9.00-10.00	2.87	1.174			
Повезаност наставника и студената посредством друштвених мрежа је потребна и корисна у процесу студирања	6.00-6.99	3.20	1.476	0.614	3	0.606
	7.00-7.99	3.46	1.113			
	8.00-8.99	3.61	1.095			
	9.00-10.00	3.57	1.229			
Сматрам да бих могао/ла постићи боље образовне резултате када би се друштвене мреже интегрисале у наставу	6.00-6.99	3.30	1.160	0.428	3	0.733
	7.00-7.99	3.10	1.100			
	8.00-8.99	2.97	1.210			
	9.00-10.00	3.01	1.141			
Наставници би требало више да користе друштвене мреже у наставном процесу	6.00-6.99	3.50	0.972	0.412	3	0.744
	7.00-7.99	3.40	1.166			
	8.00-8.99	3.46	1.112			
	9.00-10.00	3.29	1.145			
Друштвене мреже имају позитиван утицај на моје студирање	6.00-6.99	3.20	0.919	0.066	3	0.978
	7.00-7.99	3.35	1.149			
	8.00-8.99	3.36	1.169			
	9.00-10.00	3.32	1.044			
Због кориштења друштвених мрежа занемарујем своје обавезе на студијама	6.00-6.99	3.10	1.287	1.272	3	0.284
	7.00-7.99	3.09	1.186			
	8.00-8.99	3.09	1.129			
	9.00-10.00	2.79	1.228			

На основу података наведених у Табели 4 може се закључити да варијабла просечна оцена у току студија не утиче статистички значајно на ставове студената према примени друштвених мрежа у образовању.

Табела 5. *Статистичка значајност разлика у ставовима студената у односу на дужину присутности на друштвеним мрежама*

Ајтеми	Дужина присутности	M	SD	F	df	p
Био/ла бих додатно мотивисан/а за наставу и учење уколико би се у настави више користиле друштвене мреже	1-5 година	2.64	1.432	0.605	2	0.547
	5-10 година	2.88	1.087			
	Више од 10 г.	2.94	1.270			
Повезаност наставника и студената посредством друштвених мрежа је потребна и корисна у процесу студирања	1-5 година	3.68	1.086	0.177	2	0.838
	5-10 година	3.53	1.136			
	Више од 10 г.	3.56	1.188			
Сматрам да бих могао/ла постићи боље образовне резултате када би се друштвене мреже интегрисале у наставу	1-5 година	2.68	0.995	1.023	2	0.361
	5-10 година	3.05	1.138			
	Више од 10 г.	3.03	1.252			
Наставници би требало више да користе друштвене мреже у наставном процесу	1-5 година	3.32	1.249	0.261	2	0.770
	5-10 година	3.38	1.117			
	Више од 10 г.	3.47	1.129			
Друштвене мреже имају позитиван утицај на моје студирање	1-5 година	3.64	0.953	1.513	2	0.222
	5-10 година	3.27	1.129			
	Више од 10 г.	3.44	1.138			
Због кориштења друштвених мрежа занемарујем своје обавезе на студијама	1-5 година	2.73	1.162	1.809	2	0.166
	5-10 година	2.98	1.148			
	Више од 10 г.	3.20	1.228			

На основу података наведених у Табели 5 може се закључити да варијабла дужина присутности на друштвеним мрежама не утиче статистички значајно на ставове студената о испитиваној тематици.

Табела 6. Статистичка значајност разлика у ставовима студената у односу на учесталост приступања друштвеним мрежама

Ајтеми	Учесталост приступања ДМ	М	SD	F	df	p
Био/ла бих додатно мотивисан/а за наставу и учење уколико би се у настави више користиле друштвене мреже	Ретко	2.25	1.258	0.991	3	0.397
	Понекад	2.33	1.211			
	Често	2.78	1.128			
	Редовно	2.92	1.167			
Повезаност наставника и студената посредством друштвених мрежа је потребна и корисна у процесу студирања	Ретко	3.25	1.708	0.381	3	0.767
	Понекад	3.33	0.516			
	Често	3.41	1.073			
	Редовно	3.58	1.156			
Сматрам да бих могао/ла постићи боље образовне резултате када би се друштвене мреже интегрисале у наставу	Ретко	3.25	1.258	0.761	3	0.517
	Понекад	2.33	1.033			
	Често	3.03	1.150			
	Редовно	3.03	1.166			
Наставници би требало више да користе друштвене мреже у наставном процесу	Ретко	3.00	0.816	0.407	3	0.748
	Понекад	3.50	0.548			
	Често	3.25	1.016			
	Редовно	3.42	1.153			
Друштвене мреже имају позитиван утицај на моје студирање	Ретко	3.00	0.816	0.172	3	0.915
	Понекад	3.50	1.049			
	Често	3.38	1.070			
	Редовно	3.34	1.138			
Због кориштења друштвених мрежа занемарујем своје обавезе на студијама	Ретко	2.25	0.957	2.755	3	0.043
	Понекад	2.50	1.517			
	Често	2.59	0.979			
	Редовно	3.09	1.179			

На основу података наведених у Табели 6 може се закључити да варијабла учесталост приступања друштвеним мрежама у току дана код већине ајтема не утиче статистички значајно на ставове студената према примени друштвених мрежа у образовању. Ипак, установљено је да постоји статистички значајна разлика у одговорима испитаника за ајтем: *Због кориштења друштвених мрежа занемарујем своје обавезе на студијама*. Применом LSD post hoc testa установљено је да постоји статистички значајна разлика у одговорима између испитаника који често (више пута недељено) и редовно (свакодневно) приступају друштвеним мрежама.

Дискусија

Друштвене мреже имају значајан утицај на образовање. Њихова примена доноси нове могућности за комуникацију, сарадњу и персонализацију учења. Међутим, важно је да се оне правилно користе, уз свест о потенцијалним изазовима. Друштвене мреже су моћан алат који може трансформисати образовни процес, пружајући студентима обогачено и интерактивно искуство учења.

Првом хипотезом истраживања претпостављено је да студенти имају позитивне ставове по питању примене друштвених мрежа у високом образовању. Налази нашег истраживања у извесној мери говоре у прилог

наведеној претпоставци. Установљено је да за већину ајтема највећи број испитаника изражава позитивне ставове (4 – слажем се и 5 – у потпуности се слажем) са већином тврдњи, али је готово подједнак број испитаника изразио оклевање при процени (3 – немам став). Могуће је да у недостатку претходног искуства у коришћењу друштвених мрежа у образовне сврхе студенти нису сигурни на које све начине оне могу користити у високом образовању. На основу свега наведеног, може се закључити да је прва истраживачка хипотеза делимично потврђена. Налази претходних истраживања, такође, указују на позитивне ставове студената према примени друштвених медија у образовању (Boateng & Amankwaa, 2016; Gikas & Grant, 2013; Manu et al., 2021; Neier & Zayer, 2015).

Када је реч о независним варијаблама истраживања – години студија, студијском програму, просечној оцени у току студирања, дужини присутности на друштвеним мрежама и учесталости приступања друштвеним мрежама, може се закључити да нису установљене статистички значајне разлике у одговорима испитаника. Једино је код ајтема: *Због коришћења друштвених мрежа занемарујем своје обавезе на студијама* установљено да постоје статистички значајне разлике у одговорима између испитаника који често (више пута недељено), наспрам оних који редовно (свакодневно) приступају друштвеним мрежама. Као што је напоменуто, прекомерна употреба друштвених мрежа може представљати негативан предиктор ангажовања студената (Sobaih et al., 2020). Са порастом учесталости коришћења друштвених мрежа у неакадемске сврхе код студената се јавља бојазан да неће моћи да се посвете учењу, због чега могу занемаривати своје обавезе на студијама. Може се закључити да је друга хипотеза истраживања, којом је претпостављено да не постоје статистички значајне разлике у одговорима испитаника у односу на независне варијабле истраживања, већим делом потврђена, осим у случају разлика у процени о занемаривању обавеза због коришћења друштвених мрежа.

Уколико желимо да унапредимо академска постигнућа студената, потребно је на одговарајући начин применити друштвене мреже у високом образовању. Такође, код студената би требало развити медијску писменост, чиме би се допринело избегавању негативних последица коришћења друштвених мрежа и усмеравању пажње на њихову академску вредност. Да би се превазишли изазови везани за употребу друштвених мрежа, важно је да се студенти едукују о правилној употреби друштвених мрежа у образовне сврхе. Они би требало да развију вештине самоконтроле и баланса између коришћења друштвених мрежа у неакадемске сврхе и фокусираности на академске обавезе.

Закључак

Друштвене мреже су важан алат у образовању, али захтевају свестран приступ како би се искористиле њихове предности и превазишли изазови. Перспектива студената Филозофског факултета у Нишу наглашава

потребу за правилном едукацијом и самоконтролом како би се обезбедила продуктивна и корисна употреба друштвених мрежа у образовању. Такође, потребно је едуковати студенте о значају и могућностима коришћења друштвених мрежа у образовању.

У данашњем дигиталном добу, друштвене мреже су постале неизоставан део наше свакодневице. Њихов утицај проширио се и на образовни сектор, доносећи са собом бројне промене и могућности. Друштвене мреже у образовању отварају нове перспективе и пружају алате за интеракцију, сарадњу и учење на јединствен начин.

Један од кључних аспеката друштвених мрежа у образовању је олакшавање комуникације и интеракције између студената и наставника, студентата међусобно и између наставника и колега. Кроз платформе као што су Facebook, Twitter, LinkedIn и многе друге, студенти могу да комуницирају и размењују идеје, материјале и ресурсе. Ова отвореност и слобода изражавања подстичу активну партиципацију, као и размену знања и искустава. Друштвене мреже, такође, омогућавају прилагођено учење и персонализацију образовног искуства. Поред тога, оне могу послужити као платформа за колективно учење и сарадњу. Кроз групне дискусије, пројекте и заједничко истраживање, ученици могу развити тимски дух, критичко мишљење и вештине решавања проблема. Овакав приступ подстиче активно учешће свих учесника и развија социјалне вештине које су важне у свету рада и савременом друштву.

Налази нашег истраживања могу представљати добру полазну основу за даља проучавања у овој области, при чему би се применом различитих истраживачких приступа (нпр. микс методологије) могла створити целивита слика о проучаваној тематици. Поред тога, налази датог истраживања могу послужити као основа за унапређивање праксе у овој области у погледу доношења одговарајуће образовне политике на факултетима и универзитетима која би се односила на интеграцију друштвених медија у високошколску наставу и учење.

Литература

1. Alabdulkareem, S. A. (2015). Exploring the use and the impacts of social media on teaching and learning science in Saudi. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 213-224. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.758
2. Albert, D. J. (2015). Social media in music education: Extending learning to where students “live”. *Music Educators Journal*, 102(2), 31-38. doi.org/10.1177/0027432115606976
3. Al-Qaysi, N., Granić, A., Al-Emran, M., Ramayah, T., Garces, E., & Daim, T. U. (2023). Social media adoption in education: A systematic review of disciplines, applications, and influential factors. *Technology in Society*, 102249. doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102249
4. Boateng, R., & Amankwaa, A. (2016). The impact of social media on student academic life in higher education. *Global Journal of Human-Social Science*, 16(4), 1-8.

5. Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Rosenberg, J. M., & Hawthorne, K. A. (2023). Using social media in pre-service teacher education: The case of a program-wide twitter hashtag. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104036. doi.org/10.1016/j.tate.2023.104036
6. Castro, J. C. (2012). Learning and teaching art through social media. *Studies in Art Education*, 53(2), 152-169. doi.org/10.1080/00393541.2012.11518859
7. Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2013). Exploring the potential benefits of using social media in education. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 3(4), 50-53. doi.org/10.3991/ijep.v3i4.2836
8. Gikas, J., & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18-26. doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.06.002
9. Greenhow, C., Galvin, S. M., & Staudt Willet, K. B. (2019). What should be the role of social media in education?. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 178-185. doi.org/10.1177/2372732219865290
10. Gülbahar, Y., Rapp, C., Kilis, S., & Sitnikova, A. (2017). Enriching higher education with social media: Development and evaluation of a social media toolkit. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(1), 23-39. doi.org/10.19173/irrodl.v18i1.2656
11. Manu, B. D., Ying, F., Oduro, D., & Boateng, S. A. (2021). Student engagement and social media in tertiary education: The perception and experience from the Ghanaian public university. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100100. doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100100
12. Аутоп, 2021.
13. Neier, S., & Zayer, L. T. (2015). Students' perceptions and experiences of social media in higher education. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 133-143. doi.org/10.1177/0273475315583748
14. Pavlović, D., Momčilović, N., & Petrović, D. (2018). Facebook as Logistic Support to Linguistic Interaction. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 1(2), 127-135. doi.org/10.22190/FUTLTE1702127P
15. Siddiqui, S., & Singh, T. (2016). Social media its impact with positive and negative aspects. *International journal of computer applications technology and research*, 5(2), 71-75. doi.org/10.7753/IJCATR0502.1006
16. Shafiq, M., & Parveen, K. (2023). Social media usage: Analyzing its effect on academic performance and engagement of higher education students. *International Journal of Educational Development*, 98, 102738. doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102738
17. Sharma, S., & Behl, R. (2022). Impact of Social Media on Student's Academic Performance: A Study on Indian Education System. *Global Business Review*, 09721509221106834. doi.org/10.1177/09721509221106834
18. Sobaih, A. E. E., Hasanein, A. M., & Abu Elnasr, A. E. (2020). Responses to COVID-19 in higher education: Social media usage for sustaining formal academic communication in developing countries. *Sustainability*, 12(16), 6520. doi.org/10.3390/su12166520
19. Zachos, G., Paraskevopoulou-Kollia, E. A., & Anagnostopoulos, I. (2018). Social media use in higher education: A review. *Education Sciences*, 8(4), 194-207. doi.org/10.3390/educsci8040194

THE USE OF SOCIAL MEDIA IN HIGHER EDUCATION FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE

Summary: *The modern social context involves the application of technology in almost every field, and higher education is no exception. However, it seems that it is only with the outbreak of the COVID-19 pandemic that there has been a more significant implementation of modern technology in higher education, such as the organization of various forms of online teaching and learning. This study aims to examine students' perceptions of the use of social media in higher education. The research sample consisted of 314 students from undergraduate programs at the Faculty of Philosophy in Niš. The research tasks were to explore students' attitudes towards the use of social media in higher education and to determine if there are statistically significant differences in respondents' attitudes based on independent research variables such as study year, study program, average grade, length of presence on social media, and frequency of accessing social media. The results indicate that the majority of students have positive attitudes regarding the use of social media in higher education and that there are no statistically significant differences in respondents' answers based on the independent research variables. This study can serve as a basis for further research and for improving higher education practices in this area.*

Keywords: *social media, students' attitudes, higher education, university teachers.*

Љубиша ЈОСИМОВИЋ
Академија струковних студија Јужна Србија
Никола РАДИВОЈЕВИЋ
Академија струковних студија Шумадија

УДК 005.322:316.46
371.11
- оригинални научни рад-

КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА УТИЦАЈА ТРАНСФОРМАЦИОНОГ И СЕРВИЛНОГ ЛИДЕРСТВА НА ОРГАНИЗАЦИОНЕ ПЕРФОРМАНСЕ ШКОЛА

Сажетак: У раду се испитује утицај два компаративна стила лидерства, трансформационог и сервилног, на организационе перформансе школа. Истраживање је спроведено на узорку од 128 директора школа у Републици Србији. Подаци су прикупљени путем структурираног упитника, док се за статистичку анализу користио АМОС модел за моделирање структурних једначина. Резултат показује да трансформационо лидерство има већи утицај на организационе перформансе школе од сервилног лидерства и да се тај утицај остварује посредством организационог учења. Истовремено, утврђено је да организационо учење побољшава организационе перформансе школа. Резултати истраживања имплицирају да треба радити на подстицању трансформационог лидерства код директора школа и организационог учења.

Кључне речи: трансформационо лидерство, сервилно лидерство, школа, АМОС, Република Србија.

Уводна размаграња

Адижес (1998) наводи да када неко мало ради и не ради добро свој посао, онда то неће имати значајан утицај на остале запослене у организацији, али ако то ради лидер, који представља пример запосленима, онда ће то и те како имати значајан негативан утицај на запослене. Речено важи не само за профитне, већ и за непрофитне организације, какве су школе. У теорији лидерстава опште је познато да лидерски стил представља значајан фактор организационе културе организације и да га је потребно ускладити у зависности од околности. Наиме, присталице ситуационог лидерства истичу да у основи постоје два типа лидера – оријентисани на запослене и оријентисани на задатке (Hersi & Blankard, 1992; према: Stoner et al., 2000). Адекватност једног или другог стила зависи од спремности и мотивисаности запослених да се укључе у остваривање радних задатака. Опште је познато

* ljubisa.josimovic@gmail.com

да приступ оријентисан на запослене позитивније делује на мотивацију запослених. Међутим, исто тако познато је да природа посла коју запослени треба да обаве представља значајан фактор адекватности стила лидерства (Radivojević et al., 2022a). Тако у ситуацији када су у питању рутински и добро структурирани послови, сувише ауторитативан стил (оријентација на задатак) не само да може изгледати као сувишан, већ је и увредљив (Stoner et al., 2000). Супротно је ако се ради о задацима који су непријатни, неструктурирани и који нису свакодневни. У таквим ситуацијама подршка лидера од пресудног је значаја. Отуда се захтева доминација лидерског стила који је оријентисан на запослене. Haus и Evans (Stoner et al., 2000) истичу да кохезија међу запосленима игра важну улогу у детерминисању адекватног стила лидерства у организацији. Кохезивне групе углавном боље прихватају стил лидерства који је оријентисан на запослене, у односу на стил лидера који је оријентисан на задатке. Међутим, независно од претходно реченог, општи консензус јесте да лидерски стил мотивише запослене у мери у којој надомешта недостатке свих осталих фактора радног окружења, као што су постојање јасних процедура, структуре радних задатака, услова рада, квалитета колектива, система субординације и организационе структуре и сл.

Последњих година пажња се у све већој мери усмерава ка проналажењу стила лидерства који ће моћи да помогне у што ефикаснијем превазилажењу изазова савремених услова битисања организација, који настају као последица честих избијања економских, политичких и друштвених криза, ерозије традиционалних система вредности, повећања нетолеранције, сукоба, појаве пандемија (Kloutsiniotis et al., 2022; Ruiz-Palomino et al., 2022; Radivojevic et al., 2022b), повећању захтева за одрживим понашањем (Begum et al., 2022) и сл. У оваквим околностима важно је пронаћи стил лидерства који ће моћи да апсорбује ове притиске на запослене, да утиче на њихову мотивацију, а да истовремено помогне да се остваре циљеви организације и да организација остане конкурентна на тржишту. Једно од решења упућује на трансформационо лидерство, које се фокусира на интеракцију између лидера и запосленог како би се унапредиле креативност и мотивација код запослених у организацији. Бројна емпиријска истраживања указују да трансформационо лидерство има значајан утицај на организационе перформансе (Choudhary et al., 2013; Lyubykh et al., 2022; Kloutsiniotis et al., 2022; Bakker, et al., 2022; Purwanto, 2022; Mach et al., 2022). Друго решење, које фокус ставља на запослене, јесте тзв. сервилно лидерство. Оно се фокусира на то да лидери треба да служе запосленима у циљу подршке њиховом развоју. Такође, бројна емпиријска истраживања иду у прилог ефикасности овог типа лидерства у савременим условима пословања (Khan et al., 2022), посебно у контексту промовисања и подстицања тзв. грађанског понашања у организацији (Qiu & Dooley 2022; Darvishmotevali & Altinay, 2022), које се односи на добровољно понашање запослених које иде изнад очекиваних пословних захтева. Оно се манифестује кроз активности и

поступке који доприносе ефикасности и успешности организације, али које нису формално прописане радним задацима или уговорима запослених (Aboramadan et al., 2022). Аутори попут Cai et al., (2018), Khan et al., (2020), Krog и Govender (2015) нарочито наглашавају позитиван утицај овог стила лидерства на иновативно понашање, које је повезано са иновативним учинком организације (Shanker et al., 2017). То је разлог зашто је овај стил лидерства на цени и зашто организације настоје да га промовишу.

Међутим, поставља се питање који стил лидерства има већи утицај на перформансе непрофитних организација које пружају јавне услуге и чији се успех не мери приходом и величином тржишног учешћа, већ другим мерилима, као што су постигнуће ученика, оствареним резултатима на завршном успеху, степену поклапања општег успеха ученика са резултатима на завршним тестовима и сл. Проучавање утицаја ова два типа лидерства на организационе перформансе школе значајно је из разлога што је, иако на први поглед делује да наставници имају добро и јасно структуриране радне задатке одређене наставним плановима и програмима који се морају реализовати током школске године, рад наставника често и изазован посао који укључује различите задатке и ситуације. Наставници су одговорни за планирање и извођење наставних лекција, оцењивање ученика, вођење евиденције и спровођење других административних обавеза (Radivojevic, 2010). Ови аспекти рада могу се сматрати рутинским јер наставници обављају ове задатке у оквиру већ устаљених процедура и система. Међутим, наставници се суочавају са разноврсним изазовима учења и развоја ученика, као и одговорношћу да пренесу знање и обликују будућност младих људи. Нерутински аспекти наставничког посла, као што су индивидуалне потребе ученика, прилагођавање наставног садржаја различитим стилевима учења, управљање разредом, решавање конфликта међу ученицима, пружање подршке ученицима са посебним потребама и слично, сваког дана доносе нове изазове. Дакле, иако постоји одређена рутина у раду наставника, као што је испуњавање наставних планова и административних обавеза, њихов посао, такође, обухвата и многе изазове и нерутинске ситуације које захтевају брзо размишљање. Наставници морају бити стручњаци у свом пољу, али исто тако и вешти у интерперсоналним односима, комуникацији и решавању проблема како би успешно обављали свој посао у динамичном школском окружењу. Решавање ових проблема захтева флексибилност, креативност и способност прилагођавања различитим ситуацијама, за шта је потребна подршка лидера. Из тог разлога, важно је да директори школа буду оријентисани на запослене. Будући да су два доминантна лидерска стила оријентисана на запослене – трансформационо и сервилно лидерство – она су и предмет истраживања у овом раду. Прецизније, предмет истраживања у овом раду јесте испитивање утицаја трансформационог и сервилног лидерства на организационе перформансе школе, при чему се као посредничка варијабла користи организационо учење.

Теоријске основе истраживања

Трансформационо лидерство, организационо учење и перформансе организације

Брнс (Burns, 1978) је трансформационо лидерство представио као лидерство које утиче на целокупно понашање и размишљање запослених у организацији, формирајући јединствено разумевање организационог учења. Трансформационо руководство привлачи интелектуално разматрање проблема који су присутни у организацији. Оно промовише учење и иновације, чиме се побољшавају перформансе организације. То је лидерство које се постиже кроз интеракцију између лидера и запослених у организацији са циљем унапређења креативности и мотивације у организацији. Кроз ову интеракцију утиче се на перцепцију запослених, њихов систем вредности, мењају се амбиције, очекивања и тежње запослених. Лидери инспиришу људе из свог окружења снагом своје визије и личности, што подстиче запослене да и сами мењају своје понашање (Јовановић, 2022: 9). Дакле, то је лидерство које је усмерено на промену људи како би се ефикасније остварили циљеви организације. Отуда ово лидерство укључује дозу етичности и моралности, која осигурава да утицај лидера на запослене не проистиче из жеље лидера за моћи, већ жеље да се подели заједничка визија која ће довести до супериорних перформанси организације, уз истовремено уважавање потреба запослених. У том контексту, Јовановић и Тирић (Јовановић & Ћирић, 2016: 498) наводе да је кључ трансформационог лидерства изградња поверења између лидера и запослених, јер трансакције могу бити једностране: следбеници предузимају акције или пружају подршку свом вођи исказивањем лојалности, а не кроз размену. Из тог разлога, важна је димензија етичности како лидери не би злоупотребили своје запослене (Јовановић & Матејевић, 2014: 383). Једноставније речено, трансформационо лидерство јесте лидерство које је усмерено на визију која, као заједничка вредност, треба да послужи за трансформацију запослених у циљу оснаживања њихових компетенција, спремности и мотивације да се максимално ангажују на остваривању заједничких циљева уз препуштање контроле запосленима у извесној мери. На овај начин трансформационо лидерство доприноси креирању организационе климе и културе која подржава промене, креативности и иновативност уз поштовање етичности (Deng et al., 2022).

Овако схваћено, трансформационо лидерство од виталног је значаја за унапређење организационог учења (Senge, 1990) јер пружа могућност организације да учи кроз експериментисање, дијалог и комуникацију (McGill & Slocum, 1993). При томе, организационо учење треба схватити као процес у коме се информације прикупљају, деле и тумаче, промовишући исход организације (Choudhary et al., 2013), што позитивно утиче на учинак

организације (Morales et al., 2008). Дакле, оно се фокусира на индивидуална разматрања ствари и проблема, што представља суштину организационог учења. Истовремено, доводи до повећања учинка код запослених (Lyubykh et al., 2022), што се у крајњој инстанци позитивно одражава на укупан učinak организације. Дакле, кроз фокусирање на индивидуална знања и подстицање интелектуалног разматрања проблема, трансформационо лидерство, кроз организационо учење, утиче на организационе перформансе.

Сервилно лидерство, организационо учење и перформансе организације

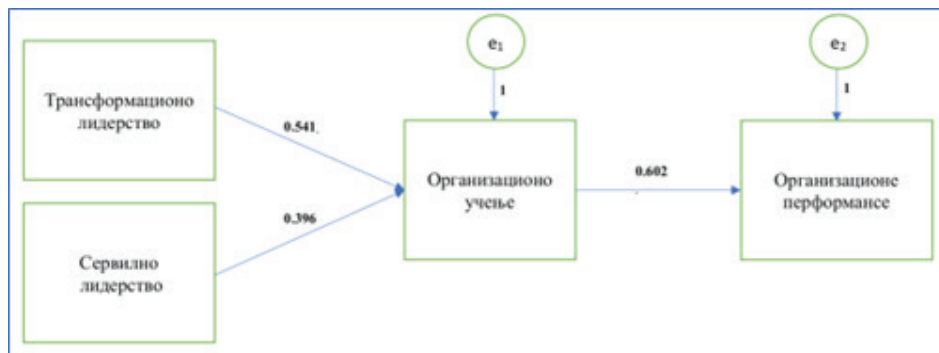
Сервилно лидерство је лидерство у којем лидер ставља нагласак на служење другима и бригу о њиховим потребама. Сервилни лидери фокусирани су на подршку, подржавање и подстицање других људи. Уместо да користе моћ и ауторитет ради остваривања сопствених интереса, они се посвећују помагању и оснаживању својих тимова. Основни принцип сервилног лидерства јесте да се сврха лидерства не огледа у власти и контроли, већ у помагању и служењу другима. Сервилни лидери склони су да буду емпатични, пажљиви, отворени за сарадњу и спремни да се посвете развоју својих следбеника. Они граде поверење и односе међу члановима тима, мотивишући их да достигну свој пуни потенцијал. Сервилно лидерство заснива се на идеји да лидери треба да буду подршка, ментори и фасилитатори за своје следбенике. Ови лидери се често фокусирају на разумевање потреба и жеља својих тимова, пружајући им подршку, инспирацију и мотивацију. Циљ сервилног лидерства јесте стварање хармоничног и продуктивног радног окружења у којем сви чланови тима могу да напредују и остваре свој пуни потенцијал. Важно је напоменути да сервилно лидерство не значи да лидер губи ауторитет или постаје пасиван. Напротив, сервилни лидери имају снажну визију и циљеве, али су истовремено фокусирани на подршку и бригу о својим запосленима (Song et al., 2022). Овај стил лидерства може створити позитивну културу у организацији, подстицати тимски рад и допринети дугорочном успеху. Интересантно је да је он препознат као доминантан облик понашања наставника (Nikolsa, 2011), посебно код оних који исказују висок ниво заинтересованости за потребе ученика и који подстичу учешће ученика у решавању проблема (Satjaputra, 2013). Бас (Bas, 2000) наглашава да сервилни лидери показују више алтруистичких мотива него трансформациони лидери.

Као и у случају трансформационог лидерства, и овај стил лидерства утиче на учење и развој компетенција код запослених јер промовише културу учења у организацији (Kauppara et al., 2022). Сервилно лидерство помаже да се креира окружење које подстиче запослене да раде на развоју својих компетенција и способности, што се у крајњој инстанци одражава на перформансе организације. Када лидер има у виду потребу запослених и образује их кроз обуке, радионице и семинаре, то повећава способност организације за учењем, а самим тим повећава и базу знања организације.

Истовремено, подстиче се и креативно понашање, које Khan et al. (2021) дефинишу као „генерисање или усвајање корисних идеја и њихову имплементацију; као понашање ван улоге које од запослених захтева да превазиђу устаљене рутине које су им постављене”. На овај начин утиче се на запослене да проналазе нове начине и методе помоћу којих могу на ефикаснији начин да испуне организационе циљеве (Khan et al., 2021).

Концептуализација претходно извршене анализе теоријских основа трансформационог и сервилног лидерства, али и емпиријских студија о утицајима ова два стила лидерства на перформансе организације, графички се може приказати следећим моделом истраживања:

Слика 1. Модел истраживања



Извор: Аутори

Модел сугерише да трансформационо и сервилно лидерство индиректно преко утицаја на организационо учење утичу на перформансе организације. Даље, на основу приказаног модела могуће је дефинисати следеће три хипотезе, које омогућавају да се оствари основни циљ рада, односно да се одговори на питање који стил лидерства има већи утицај на перформансе школа у Републици Србији:

X1: Трансформационо лидерство има позитиван утицај на организационе перформансе преко посредничке улоге организационог учења;

X2: Сервилно лидерство има позитиван утицај на организационе перформансе преко посредничке улоге организационог учења;

X3: Организационо учење има позитиван утицај на организационе перформансе.

Методологија истраживања

Истраживање је спроведено на узорку од 128 директора основних и средњих школа у Републици Србији. Подаци су прикупљени применом структурираног упитника, чија је валидација извршена применом анализе

главних компоненти. Упитник је састављен на основу анализираних литературе и приказан је у Табели 1. Истраживање је спроведено током 2022. године.

Табела 1. Упитник

Варијабла	Ставке	Факторска оптерећења				Извор
		TL	SL	OL	OP	
Трансформационо лидерство (TL)	Директор школе је увек у потрази за новим могућностима	0.755				Morales et al. (2008)
	Директор школе успешан је у мотивисању наставника	0.791				
	Директор школе на јасан став према пиљевима школе	0.773				
	Директор школе делује као водећа снага школе	0.783				
Сервилно лидерство (SL)	Критике на рачун директора школе лично доживљавам		0.696			Jacobs (2006)
	Успеје које постиже директор школе доживљавам као своје		0.710			
	Осећам се као део менаџмента школе иако сам запослен/а на позицији наставника		0.699			
	Похвале на рачун директора школе доживљавам као лични комплимент		0.689			
	Приврженост директору школе потиче из чињенице да делимо исте вредности		0.679			
	Када би директор школе заступао другачије вредности не бих подржавао/ла његов рад		0.669			
Организационо учење (OL)	Школа је стекла и користила много нових и релевантних знања у последње три године			0.658		Choudhary et al. (2013)
	Наставници су стекли критичне капацитете и вештине у последње три године			0.648		
	На организациона побољшања суштински су утицала нова знања која су ушла у организацију у последње 3 године			0.638		
	Наша школа јесте организација која учи			0.628		
Организационе перформансе (OP)	Учинак школе мери се успехом ученика				0.618	Morales et al. (2008)
	Учинак школе мери се реализованоћу буџета				0.608	
	Учинак школе мери се оствареном додатним приходима				0.598	
	Учинак школе мери се кроз учествовање у пројектима				0.588	

Испитаници су ставке из упитника оцењивали помоћу петостепене Ликертове скале, од оцене 1 (потпуно се не слажем) до оцене 5 (потпуно се слажем). Адекватност узорка се тестира коришћењем КМО теста адекватности узорка (вредност теста = 0.784). Резултати теста валидности упитника приказани су у Табели 1, уз напомену да је коришћена коса

Promax ротација. Резултати анализе главних компоненти анализе указују да су питања груписана према очекивањима, односно тако да се упитник може поуздано користити у даљој анализи. Прикупљени подаци обрађени су помоћу статистичког пакета за друштвене науке Гретл (енгл. Gretl) и статистичког софтвера АМОС за моделовање структурних једначина.

Анализа и дискусија добијених података

Пре оцене параметара АМОС модела (слика 2), урађена је корелациона анализа. Први услов за ваљану примену факторске и структурне анализе јесте да варијабле буду високо корелисане. У Табели 2 приказана је матрица корелације варијабли које се мере у моделу, просечна екстракована варијанса (енгл. Average variance extracted), Кронбах алфа за процену поузданости одељака са више ставки и индекси доброг уклапања за модел структурне једначине, приказан на Слици 2.

Табела 2. Матрица корелације, AVE, поузданост и индекси доброг уклапања

	TL	SL	OL	OP
TL	1			
SL	0.601	1		
OL	0.487	0.567	1	
OP	0.559	0.592	0.543	1
AVE	0.611	0.638	0.632	0.605
Поузданост	0.712	0.729	0.741	0.799
RMSEA (енгл. <i>root mean square error of approximation</i>)				0.046
RMSR (енгл. <i>root mean square residual</i>)				0.051
NNFI (енгл. <i>non-normed fit index</i>)				0.938
AGFI (енгл. <i>adjusted GFI</i>)				0.901

Напомена: Све корелације су значајне за ниво поверења од 0.05

Извор: Аутори

Као што се може видети из Табеле 2, варијабле су корелисане једна са другом. AVE за сваки конструкт већи је од квадрата коефицијента корелације за одговарајуће интерконструкте, што потврђује дискриминантну валидност модела. Вредности Кронбах алфе у свим случајевима су изнад 0.7, што указује на прихватљив ниво поузданости за сваки конструкт. Поред тога, поузданост конструкције додатно је подржана чињеницом да су сви AVE премашили 0.50. Индексима уклапања указују да се предложени АМОС структурни модел добро уклапа у податке.

Слика 2. Оцена параметара АМОС модела



Извор: Аутори

Табела 3. Резултати тестирања постављених хипотеза

Варијабла	Оцена	Стандардна грешка	Критична вредност	р вредност	Резултат
OL ← TL	0.541	0.023	23.52	0.000	X1 прихвата се
OL ← SL	0.396	0.038	10.42	0.001	X2 прихвата се
OP ← OL	0.602	0.025	24.08	0.000	X3 прихвата се

Извор: Аутори

Резултати приказани у Табели 3 указују да трансформационо лидерство има процењен регресиони коефицијент од 0.541 на организационо учење, док сервилно лидерство има процењен коефицијент од 0.396 за организационо учење. Резултат показује да и трансформационо лидерство и сервилно лидерство имају позитиван утицај на организационо учење, али да трансформационо лидерство показује позитивнији утицај. Са друге стране, организационо учење има процењени регресиони коефицијент од 0.602 на организационе перформансе, што показује да организационо учење има снажан утицај на учинак школе. Дакле, на основу добијених резултата може се рећи да су све три хипотезе доказане као валидне. У контексту циља истраживања може се извести закључак да трансформационо лидерство има значајнији утицај на перформансе школе него сервилно лидерство.

Закључак

Истраживањем је испитан утицај два стила лидерства на перформансе школе као организације која учи. Оба стила лидерства имају позитиван утицај на перформансе школе, и то посредно, преко организационог учења. Међутим, резултати истраживања показују да трансформационо лидерство има већи утицај на организационо учење него сервилно лидерство. Емпиријско истраживање и статистички резултати показују да оба стила руковођења промовишу организациони учинак кроз посреднички ефекат

организационог учења. Имајући у виду значај лидерства у било којој организацији, ова студија пружа велику шансу директорима школа да увиде на које начине могу да унапреде своје односе са запосленима. Истовремено, креаторима друштвених политика ово истраживање пружа одређене смернице у креирању мера за подстицање развоја одређених лидерских вештина код директора школа.

Као и свако истраживање ове врсте, ова студија има и низ значајних ограничења. Прво ограничење потиче од величине узорка. Друго ограничење потиче од чињенице да је упитник прилагођен потребама школе. Основна намена упитника јесте испитивање утицаја стила лидерства у профитабилним организацијама. Културни контекст занемарен је у овом истраживању. Са друге стране, истраживање се може проширити на испитивање утицаја ова два стила лидерства на креирање иновација и понашање наставника у школи.

Литература

1. Aboramadan, M., Hamid, Z., Kundi, Y. M., & El Hamalawi, E. (2022). The effect of servant leadership on employees' extra-role behaviors in NPOs: The role of work engagement. *Nonprofit Management and Leadership*, 33(1), 109-129.
2. Adžes, I. (1998). *Stilovi dobrog i lošeg upravljanja*. Novi Sad: Adžes menadžment konsalting.
3. Bakti, R., & Hartono, S. (2022). The influence of transformational leadership and work discipline on the work performance of education service employees. *Multicultural Education*, 8(01), 109-125.
4. Bakker, A. B., Hetland, J., Olsen, O. K., & Espevik, R. (2022). Daily transformational leadership: A source of inspiration for follower performance? *European Management Journal*, article in pressing.
5. Bass, B. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(3), 18-40.
6. Begum, S., Ashfaq, M., Xia, E., & Awan, U. (2022). Does green transformational leadership lead to green innovation? The role of green thinking and creative process engagement. *Business Strategy and the Environment*, 31(1), 580-597.
7. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Torch Book.
8. Cai, W., Lysova, E. I., Khapova, S. N., & Bossink, B. A. (2018). Servant leadership and innovative work behavior in Chinese high-tech firms: A moderated mediation model of meaningful work and job autonomy. *Frontiers in psychology*, 9, 1767.
9. Darvishmotevali, M., & Altinay, L. (2022). Green HRM, environmental awareness and green behaviors: The moderating role of servant leadership. *Tourism Management*, 88, 104401.
10. Deng, Y., Cherian, J., Ahmad, N., Scholz, M., & Samad, S. (2022). Conceptualizing the role of target-specific environmental transformational leadership between corporate social responsibility and pro-environmental behaviors of hospital employees. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3565.
11. Jovanović, D. (2022). *Teorijske osnove liderstva u obrazovanju*. Niš: Filozofski fakultet.

12. Jovanović, D., & M. Ćirić (2016). Benefits of transformational leadership in the context of education. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 496-503.
13. Jovanović, D., & M. Matejević (2015). Leadership styles and educational outcomes – review and analysis of some researches; in Farunza, A., T. Ciulei & A. Sandu (eds): *Transdisciplinarity and communicative action* (383-393). Bologna: Medimond-Monduzzi Editore International Proceedings Division.
14. Kauppila, O. P., Ehrnrooth, M., Mäkelä, K., Smale, A., Sumelius, J., & Vuorenmaa, H. (2022). Serving to help and helping to serve: Using servant leadership to influence beyond supervisory relationships. *Journal of Management*, 48(3), 764-790.
15. Khan, M. M., Mubarik, M. S., Islam, T., Rehman, A., Ahmed, S. S., Khan, E., & Sohail, F. (2022). How servant leadership triggers innovative work behavior: exploring the sequential mediating role of psychological empowerment and job crafting. *European Journal of Innovation Management*, 25(4), 1037-1055.
16. Khan, M. M., Mubarik, M. S., & Islam, T. (2021). Leading the innovation: role of trust and job crafting as sequential mediators relating servant leadership and innovative work behavior. *European Journal of Innovation Management*, 24(5), 1547-1568.
17. Kloutsiniotis, P. V., Mihail, D. M., Mylonas, N., & Pateli, A. (2022). Transformational Leadership, HRM practices and burnout during the COVID-19 pandemic: The role of personal stress, anxiety, and workplace loneliness. *International Journal of Hospitality Management*, 102, 103177.
18. Krog, C.L. and Govender, K. (2015). The relationship between servant leadership and employee empowerment, commitment, trust and innovative behaviour: a project management perspective. *Journal of Human Resource Management*, 13(1), doi: 10.4102/ sajhrm.v13i1.712.
19. Lyubykh, Z., Gulseren, D., Turner, N., Barling, J., & Seifert, M. (2022). Shared transformational leadership and safety behaviours of employees, leaders, and teams: A multilevel investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 95(2), 431-458.
20. McGill, M. E., & Slocum, J. W., Jr. (1993). Unlearning the organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), 67–79.
21. Morales, V., Montes, F., & Jover, A. (2008). The effects of transformational leadership on organizational performance through knowledge and innovation. *British Journal of Management*, 19, 299–319.
22. Mach, M., Ferreira, A. I., & Abrantes, A.C. (2022). Transformational leadership and team performance in sports teams: A conditional indirect model. *Applied Psychology*, 71(2), 662-694.
23. Nichols, J. (2011). *Teachers as servant leaders*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield Publishers.
24. Purwanto, A. (2022). The role of transformational leadership and organizational citizenship behavior on SMEs employee performance. *Journal of Industrial Engineering & Management Research*.
25. Ruiz-Palmino, P., Yáñez-Araque, B., Jiménez-Estévez, P., & Gutiérrez-Broncano, S. (2022). Can servant leadership prevent hotel employee depression during the COVID-19 pandemic? A mediating and multigroup analysis. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121192.
26. Satyaputra, A. (2013). Servant leadership for higher education. *Christian Education Journal*, 10(2), 483-486.

27. Shanker, R., Bhanugopan, R., Van der Heijden, B. I., & Farrell, M. (2017). Organizational climate for innovation and organizational performance: The mediating effect of innovative work behavior. *Journal of vocational behavior, 100*, 67-77.
28. Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. New York: Double-day.
29. Song, Y., Tian, Q. T., & Kwan, H. K. (2022). Servant leadership and employee voice: a moderated mediation. *Journal of Managerial Psychology, 37*(1), 1-14.
30. Stoner J., FiimanE., Gilbert Jr. R., (2000). *Menadžment*. Beograd: Želaid.
31. Qiu, S., & Dooley, L. (2022). How servant leadership affects organizational citizenship behavior: the mediating roles of perceived procedural justice and trust. *Leadership & Organization Development Journal, 43*(3), 350-369.

Ljubiša Josimović
Nikola Radivojević

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE IMPACT OF TRANSFORMATIONAL AND SERVANT LEADERSHIP ON THE ORGANIZATIONAL PERFORMANCE OF SCHOOLS

Summary: *In the study, the impact of two comparative leadership styles, transformational and servant leadership, on the organizational performance of schools is examined. The research was conducted on a sample of 128 school principals in the Republic of Serbia. Data were collected through a structured questionnaire, while the AMOS model was used for statistical analysis of structural equation modelling. The results indicate that transformational leadership has a greater impact on the organizational performance of schools and that this impact is achieved through organizational learning, compared to servant leadership. At the same time, it was found that organizational learning improves the organizational performance of schools. The findings of the study imply that efforts should be made to encourage transformational leadership among school principals and promote organizational learning.*

Keywords: *transformational leadership, servant leadership, school, AMOS, Republic of Serbia*

Примљено: 10. 7. 2023. године.
Одобрено за штампу: 02. 10. 2023. године.

Биљана САВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

УДК 378:811.133.1
- стручни рад-

ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК КАО ЈЕЗИК СТРУКЕ НА ПЕДАГОШКОМ ФАКУЛТЕТУ

Сажетак: *Изучавање француског језика на Педагошком факултету одвија се кроз обраду стручних текстова. Студенти стичу знања из разних научних дисциплина захваљујући француском језику као језику струке. У овом раду представљен је начин обраде стручног текста из области педагогије.*

Кључне речи: *француски језик, језик струке, обрада педагошког текста.*

У примењеној лингвистици *језик струке* (*langue de spécialité*) успостављен је као термин за претпостављену комуникацију међу специјалистима исте струке. Основни циљ у настави језика струке јесте развијање способности за усвајање стручне терминологије како би се постигло адекватно и поуздано споразумевање у оквиру специфичних тема.

Изучавање француског језика на Педагошком факултету у Врању одвија се кроз наставу језика струке. Кроз пажљиво одабране текстове из области опште и дечје психологије, опште, предшколске и школске педагогије, студенти стичу увид у део богате стручне литературе што ће им помоћи у стицању стручних знања и у будућем професионалном усавршавању.

Употреба француског језика у професионалне сврхе проистиче из друштвених и комуникативних потреба које су веома широке и разноврсне. У изучавању француског језика као језика струке крајњи циљ је стицање вештине разраде наставног материјала из професионалних области које поседују сопствени језик са изражајним и стилистичким конотацијама, тешко препознатљивих особама ван те делатности.

Развој методике наставе француског језика није окончан, нити се ова компонента икада може сматрати дефинитивном.

На примеру текста *La formation des maîtres* из области педагогије показаћемо начин обраде стручног текста и указати на морфолошка и синтаксичка својства језика струке.

LA FORMATION DES MAÎTRES

On ne peut pas former aujourd'hui comme hier l'enseignant dans une société où tous les rôles individuels et collectifs ont subi des modifications profondes. L'école, dont la mission était d'armer l'homme pour la vie, s'aperçoit qu'elle n'y parvient plus que très partiellement. Partout, dans des pays de développement économique, scientifique et technique, comparable au nôtre, s'élabore le projet d'une école ouverte tendant à s'élargir à un ensemble éducatif au service d'une communauté d'enfants, d'adolescents, d'adultes.

Cet ensemble doit devenir le lieu social et culturel privilégié pour la confrontation des expériences, l'exploitation des potentialités, l'accroissement des connaissances, la recherche des objectifs et l'élaboration des moyens pour réaliser les projets communs.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant n'est plus seulement de donner une formation et de transmettre un savoir. Il doit surtout faciliter, par sa qualification professionnelle propre, la mise en commun et l'exploitation des richesses que chaque membre de la communauté possède ou peut acquérir. Avant de tenter de définir le contenu de cette formation, nous tenons à réaffirmer le droit pour tout enseignant à recevoir une formation initiale et permanente.

En corollaire, la collectivité qui emploie l'éducateur a l'obligation de lui assurer cette formation en lui permettant de l'investir au moment où il en a le plus besoin. La formation de l'enseignant doit s'appuyer sur des motivations sociales parmi lesquelles les motivations purement pédagogiques ne sont qu'un élément. Nos difficultés actuelles sont sans doute causées en grande partie par une réduction de l'éducation à un service purement pédagogique.

Pour cela il faut que l'enseignant, se fondant sur les sciences de l'homme et de l'éducation, apprenne à connaître l'individu (enfant, adolescent, adulte) dans le groupe humain, économique et social proche ou lointain, où s'exercera son action éducative.

(L'Éducation, n*107, juin 1971)

ЛЕКСИЧКА И ГРАМАТИЧКА ОБЈАШЊЕЊА УЗ ТЕКСТ

LA FORMATION DES MAÎTRES

peut – indicatif présent du verbe *pouvoir* (моћи) 3. p. sing.

la formation *n. f.* – образовање, подучавање, оспособљавање, обука, састављање, формирање, изграђивање

le maître *n. m.* – учитељ

pouvoir *v.* – моћи

former *v.* – образовати, подучавати, оспособљавати, обучавати, састављати,

формирати, изграђивати
aujourd'hui *adv.* – данас
comme *conj.* – као
hier *adv.* – јуче
l'enseignant *n. m.* – наставник
la société *n. f.* – друштво
le rôle *n. m.* – улога
individuel, -elle *a.* – индивидуални, -а, -о
collectif, -ive *a.* – колективни, -а, -о
subir *v.* – поднети, трпети
ont subi – indicatif passé composé du verbe *subir* (поднети, трпети) 3. p. pl.
la modification *n. f.* – промена
profond, -e *a.* – дубок, -а, -о

Превод наслова: Образовање учитеља

Превод: Данас више није могуће као некада образовати наставника у друштву у којем су индивидуалне и колективне улоге претрпеле корените промене.

l'école *n. f.* – школа
dont *pron.* – који, чији
la mission *n. f.* – обавеза, задатак, дужност, мисија
était – indicatif imparfait du verbe *être* (бити) 3. p. sing.
armer *v.* – наоружати, оспособити,
l'homme *n. m.* – човек
la vie *n. f.* – живот
s'aperçoit – indicatif présent du verbe *s'apercevoir* (схватити, разумети, уочити) 3. p. sing.
parvient – indicatif présent du verbe *parvenir* (успети) 3. p. sing.
ne...que – само
très *adv.* – врло, веома
partiellement *adv.* – делимично

Превод: Школа, чија се дужност састојала у оспособљавању човека за живот, схвата да у томе успева само делимично.

partout *adv.* – свуда
le pays *n. m.* – земља
le développement *n. m.* – развој, раст
économique *a.* – економски, -а, -о
scientifique *a.* – научни, -а, -о
technique *a.* – технички, -а, -о
comparable *a.* – упоредив, -а, -о

le nôtre *pron. poss.* – наш
 s'élabore – indicatif présent du verbe *s'élaborer* (обрадити, разрадити) 3. p. sing.
 le projet *n. m.* – пројекат
 l'école ouverte – отворена школа
 ouvert, -e – participe passé du verbe *ouvrir* (отворити отворен, -а, -о)
 tendant – participe présent du verbe *tendre à* (тежити, намеравати, настојати, тежећи, настојећи, намеравајући)
 s'élargir *v.* – проширити се
 l'ensemble *n. m.* – скуп
 éducatif, -ive *a.* – васпитно-образовни, -а, -о
 un ensemble éducatif – скуп васпитно-образовних установа (*прим. прев.* библиотека, манастири, музеј, позориште, радио, ТВ, медији итд.)
 le service *n. m.* – служба
 la communauté *n. m.* – заједница
 l'enfant *n. m.* – дете
 l'adolescent *n. m.* – адолесцент
 l'adulte *n. m.* – одрасла особа

Превод: Свуда, у земљама чији је економски, научни и технички развој сличан нашем развоју (*прим. прев.* француском) разрађује се пројекат о отвореној школи који тежи да се прошири на скуп васпитно-образовних установа које ће служити дечјој, омладинској и одраслој популацији.

doit – indicatif présent du verbe *devoir* (морати) 3. p. sing.
 devenir – постати
 le lieu *n. m.* – место
 social, -e *a.* – друштвени, -а, -о
 culturel, -elle *a.* – културни, -а, -о
 privilégié, -e *a.* – повлашћен, -а, -о
 la confrontation *n. f.* – сучељавање
 l'expérience *n. f.* – искуство
 l'exploitation *n. f.* – употреба, коришћење
 la potentialité *n. f.* – способност
 l'accroissement *n. m.* – повећање, пораст
 la connaissance *n. f.* – знање, сазнање
 la recherche *n. f.* – истраживање, потрага
 l'objectif *n. m.* – наставни циљ
 l'élaboration *n. f.* – обрада, разрада
 le moyen *n. m.* – начин, средство
 réaliser *v.* – остварити, постићи
 commun, -e *a.* – заједнички, -а, -о

Превод: Овај скуп васпитно-образовних установа мора постати повлашћено место (у друштвеном и културном смислу) где ће се вршити сучељавање искустава, подстицање развоја способности, повећање знања, трагање за наставним циљевима и детаљан одабир средстава у реализацији заједничких пројеката.

la perspective *n. f.* – перспектива
seulement *adv.* – само
donner *v.* – дати, пружити
transmettre *v.* – пренети
le savoir *n. m.* – знање, вештина

Превод: Гледано из те перспективе, улога наставника не састоји се само у пружању образовања и преношењу знања.

surtout *adv.* – нарочито, пре свега
faciliter *v.* – олакшати
la qualification *n. f.* – стручност
professionnel, -elle *a.* – стручни, -а, -о
propre *a.* – свој, сопствен, -а, -о
la mise en commun *n. f.* – примена, употреба
la richesse *n. f.* – богатство
chaque *a.* – сваки, -а, -о
le membre *n. m.* – члан
possède – indicatif présent du verbe *posséder* (имати, поседовати) 3. p. sing.
ou *conj.* – или
acquérir *v.* – стећи, усвојити

Превод: Пре свега, он мора својом стручношћу да олакша примену и употребу интелектуалних дарова које сваки члан заједнице поседује или може стећи.

avant de + inf *conj.* – пре него што
tenter *v.* – покушати
définir *v.* – одредити
le contenu *n. m.* – садржај
tenir à *v.* – настојати, тежити, намеравати
réaffirmer *v.* – реafirмисати, поново потврдити
le droit *n. m.* – право
recevoir *v.* – примити, стећи
initial, -e *a.* – почетни, а, о
permanent, -e *a.* – доживотни, -а, -о

Превод: Пре него што покушамо да одредимо садржај тог образовања, намеравамо да реafirмишемо право сваког наставника у стицању почетног и доживотног образовања.

corollaire *n. m.* – логична, природна последица
la collectivité *n. f.* – друштвена заједница
employer *v.* – запослити, употребити
emploi – indicatif présent du verbe *employer* (запослити) 3. p. sing.
l'éducateur *n. m.* – васпитач
a – indicatif présent du verbe auxiliaire *avoir* (имати) 3. p. sing.
l'obligation *n. f.* – обавеза
assurer *v.* – осигурати, обезбедити
en permettant – gérondif du verbe *permettre* (дозволити, омогућити)
investir *v.* – уложити
au moment où *conj.* – кад
le besoin *n. m.* – потреба, неопходност
avoir besoin de – имати потребу за

Превод: Према томе, друштвена заједница која запошљава васпитача има обавезу да му обезбеди образовање, омогућавајући му да уложи у себе у тренутку кад му је то напотребније.

s'appuyer *v.* – ослонити се, темељити се
la motivation *n. f.* – мотивација
pédagogique *a.* – педагошки, -а, -о
sont – indicatif présent du verbe auxiliaire *être* (бити) 3. p. pl.
ne...que – само

Превод: Образовање наставника мора се темељити на друштвеним мотивацијама међу којима су педагошке мотивације само један од елемената.

la difficulté *n. f.* – тешкоћа
actuel, -elle *a.* – садашњи, -а, -е
sans doute – без сумње
causé, -e *a.* – проузрокован, -а, -о
en grande partie – у великој мери
la réduction *n. f.* – смањење
purement *adv.* – једино, само

Превод: Наше садашње тешкоће су, без сумње, у великој мери проузроковане због свођења васпитања на само педагошку услугу.

pour cela – зато, ради тога

il faut *v. unipers.* – униперсонални глагол који се употребљава у облику 3. лица јединице, *falloir* (требати) 3. p. sing.
 il faut que + subj – треба да
 se fonder *v.* – ослонити се
 la science *n. f.* – наука
 l'homme *n. m.* – човек
 l'éducation *n. f.* – васпитање
 apprenne – subjonctif présent du verbe *apprendre* (учити) 3. p. sing.
 connaître *v.* – упознати, познавати
 l'individu *n. m.* – појединац
 le groupe *n. m.* – група
 humain, -e *a.* – људски, -а, -о
 proche *a.* – близак, сродан
 lointain, -e *a.* – далек, удаљен
 où *adv.* – где
 s'exercera – futur simple du verbe *s'exercer* (обављати се, одвијати се) 3. p. sing.
 l'action *n. f.* – делатност, активност
 éducatif, -ive *a.* – васпитно-образовни, -а, -о

Превод: Зато је потребно да наставник, темељећи свој рад на наукама о човеку и васпитању, научи како да упозна појединца (дете, адолесцент, одрасла особа) унутар вршњачке групе, у економском и социјалном смислу блиске или удаљене, у којој ће обављати своју васпитно-образовну делатност.

TEXTE SUPPLEMENTAIRE

Правописна вежба: Учитељ

LE MAÎTRE

Dans la salle de l'école, pendant que les enfants travaillaient, les yeux fixés sur leur livre, le maître les regardait et se disait tout bas. Enfants, vous êtes ma jeune famille d'adoption. Rassemblés aujourd'hui autour de moi, vous vous disperserez un jour.

J'aime en vous vos familles dont vous êtes la joie; j'aime en vous votre patrie dont vous êtes l'espoir. Modeste je vis, modeste je mourrai.

Mais, si je puis laisser dans vos espits des idées vraies et des sentiments généreux, ce sers ma plus douce récompense.

Enfants, votre maître vous aime, il vous aimera toujours. Que vous demande-t-il en échange? Rien qu'un peu d'attention à ses leçons, un peu de respect pour sa parole, et, si vous avez du coeur, un peu d'affection pour sa personne.

Marie-Jean Guyau

ЛЕКСИЧКА И ГРАМАТИЧКА ОБЈАШЊЕЊА УЗ ПРВИ ДИКТАТ
LE MAÎTRE (dictée n*1)

le maître *n. m.* – учитељ
la salle de l'école *n. f.* – учионица
pendant que *conj. temp.* – док
l'enfant *n. m.* – дете
travaillaient *v.* – indicatif imparfait du verbe *travailler* (радити) 3. p. pl.
l'oeil *n. m.* – око
les yeux *n. m. pl.* – очи
fixé, -e – participe passé du verbe *fixer* (учврстити, приковати, усредсредити се)
le livre *n. m.* – књига
regardait *v.* – indicatif imparfait du verbe *regarder* (гледати, посматрати) 3. p. sing.
se disait *v.* – indicatif imparfait du verbe *se dire* (говорити се, помислити) 3. p. sing.
bas *adv.* – тихо
tout *adv.* – сасвим

Превод наслова: Учитељ

Превод: У учионици, док су деца радила погледа прикованог за књиге, учитељ их је гледао и себи сасвим тихо говорио.

êtes *v.* – indicatif présent du verbe auxiliaire *être* (бити) 2. p. pl.
jeune *a.* – млад, -а, -о
la famille *n. f.* – породица
l'adoption *n. f.* – усвојење, прихватање

Превод: Децо, ви сте ми као друга породица.

rassemblé, -e – participe passé du verbe *rassembler* (окупити, сабрати)
aujourd'hui *adv.* – данас
autour de *adv.* – око
vous vous disperserez *v.* – futur simple du verbe *se disperser* (расути се, распршити се) 2. p. pl.
le jour *n. m.* – дан

Превод: Данас сте окупљени око мене, а једног дана, свако ће од вас поћи својим путем.

j'aime – indicatif présent du verbe *aimer* волети 1. p. sing.
dont *pron. rel.* – који, чији
la joie *n. f.* – радост

Превод: Волим у вама ваше породице, чија сте ви радост.

la patrie *n. f.* – домовина, отаџбина

l'espoir *n. m.* – нада

Превод: Волим у вама вашу отаџбину, чија сте ви нада.

modeste *adv.* – скромно

je vis – indicatif présent du verbe *vivre* (живети) 1. p. sing.

je mourrai – futur simple du verbe *mourir* (умрети) 1. p. sing.

Превод: Скромно живим, скромно ћу и умрети.

mais *adv.* – међутим, ипак

si je puis = si je pourrais – conditionnel présent du verbe *pouvoir* (моћи) 1. p. sing.

laisser *v.* – оставити

l'esprit *n. m.* – дух

l'idée *n. f.* – идеја, замисао, представа

vrai, -e *a.* – истински, истинит, -а, -о

le sentiment *n. m.* – осећање

généreux, -euse *a.* – племенит, -а, -о

sera – futur simple du verbe *être* (бити) 3. p. sing.

doux douce *a.* – благ, сладак, мио, драг, -а, -о

la plus douce – superlatif de l'adjectif *douce* (најдража, највољенија)

la récompense *n. f.* – награда

Превод: Ипак, када бих могао да у вашем духу изградим праве појмове и племенита осећања, била би то моја најдража награда.

aime – indicatif présent du verbe *aimer* (волети) 3. p. sing.

aimera – futur simple du verbe *aimer* (волети) 3. p. sing.

toujours *adv.* – увек, стално, непрестано

Превод: Децо, ваш учитељ вас воли и увек ће вас волети.

que *pron.inter.* – шта, уп. заменица

demande-t-il – inversion du verbe *demander* (питати, тражити) 3. p. sing.

en échange – у замену за, заузврат

Превод: Шта од вас тражи заузврат?

rien *pron.* – ништа, ишта

peu *adv.* – мало

l'attention *n. f.* – пажња
la leçon *n. f.* – лекција, час
le respect *n. m.* – поштовање
la parole *n. f.* – говор, реч
avez – indicatif présent du verbe auxiliaire *avoir* (имати) 2. р. pl.
le coeur *n. m.* – срце
l'affection *n. f.* – благонаклоност, нежност
la personne *n. f.* – личност

Превод: Ништа осим мало пажње на његовим часовима, мало поштовања док учитељ говори, и, ако имате срца, мало благонаклоности ка његовој личности.

Литература

1. Пера Половина (1994). *Методика наставе француског језика*, Научна књига, Београд.
2. Душанка Точанац-Миливојев (1997). *Методе у настави страног језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
3. Вера Кијаметовић (1980). *Француски језик*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
4. Слободан А. Јовановић (2014). *Француско-српски речник*, Службени гласник, Београд.

Biljana Savić

LE FRANÇAIS EN TANT QUE LANGUE DE SPÉCIALITÉ À LA FACULTÉ DE PÉDAGOGIE

Résumé: *L'apprentissage du français à la faculté de Pédagogie se réalise à travers des textes de spécialités. Les étudiants acquièrent les connaissances de différentes disciplines scientifiques grâce au français en tant que langue de spécialité. Dans cet article l'on est présenté l'élaboration du texte pédagogique.*

Mots-clés: *le français, langue de spécialité, élaboration du texte pédagogique.*

Примљено: 6. 7. 2023. године.
Одобрено за штампу: 6. 9. 2023. године.

Анђела ПРОТИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

УДК 371.3:821-82
004.738.5:316.774
- стручни рад-

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА АПАРАТУРА У ЧИТАНЦИ И МЕДИЈСКО ОПИСМЕЊАВАЊЕ УЧЕНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Сажетак: *Развој медијске писмености и медијско описмењавање ученика разредне наставе је један од најефективнијих начина за формирање исправног односа ученика према различитим врстама савремених медија, али и превентиве од непожељних медијских садржаја. Како би се ученици медијски образовали потребно је да се добро информишу о темама које се преко медија пласирају, да су свесни медија и њиховог удела у свакодневном животу, али и позитивног и негативног утицаја који на њих имају. Уз помоћ адекватних питања, налога и задатака у читанкама који су у вези са текстовима који се обрађују на часу српског језика, ученици се могу медијски описмењавати почев од млађег школског узраста.*

Кључне речи: *медији, медијско описмењавање, ученик, читанка, дидактичко-методичка апаратура.*

Увод

Свет у којем живимо, све оно што нас окружује, представља феномене које је апсолутно немогуће разумети путем непосредних искустава. Највећи део онога што сазнамо, нарочито данас, посредовано је. У том смислу, посредници су углавном *медији*¹ (лат. *medius* – средњи, посредник). Медиј, према *Речнику књижевних термина*, представља у „најширем значењу средство за пренос информација. Данас медиј означава средство јавне комуникације, на пример новине, радио, телевизија, интернет” (Поповић, 2010: 420), али и библиотеку, позориште, информациону технологију, рекламу и друго.

Данас је тешко игнорисати медије јер су они свуда око нас. Не треба их заобилазити и одбацити, већ их уз критички приступ разумети, сагледати начине њиховог деловања и осмислити стратегије имплементације у

¹ Термин *медиј* се на основу Закона о јавном информисању и медијима (чл. 29, „Службени гласник РС”, бр. 83/2014, 58/2015, 12/2016) дефинише као „средство јавног обавештавања које речима, сликом, односно звуком преноси уреднички обликоване информације, идеје и мишљења и друге садржаје, који су намењени јавној дистрибуцији и неодређеном броју корисника”.

послу којим се бавимо. Важно је зато од најранијег узраста радити на медијској писмености најмлађих. Под њом се подразумева „способност разумевања и коришћења, анализе и интерпретације порука у свим облицима традиционалних и друштвених медија: књигама, новинама и часописима, радију, телевизији и интернету” (Влајковић Бојић, 2022: 75).

Медијском писменошћу се развијају „вештине креирања медијских порука, односно њиховог слања посредством медија” (Сигети, 2021: 18). Од самог појединца зависи како ће тумачити поруке које медијски садржаји шаљу. Потер (2011) истиче да, поред развоја одређених вештина, треба обратити пажњу и на обликовање знања о различитим медијским садржајима, о ефектима медија и медијској индустрији. Он наглашава да је важно укључивати когнитивни, морални и естетски домен у садржаје образовања о медијима.

Са појавом савремених медија јавља се потреба за креирањем другачијег васпитно-образовног окружења. Неопходно је отпочети медијско описмењавање ученика већ од првог разреда. Могућност за то пружа рад на књижевним текстовима који су својом вишезначношћу погодни за изражававање порука и другим медијима: сликом, звуком, покретом, филмом, сценом... Медијски треба описменити ученике разредне наставе, оспособити их за живот уз медије и њихову правилну конзумацију како не би постали њихове жртве. Тачније, ученике одмалена треба усмеравати на критички осврт према свему што им се нуди, према информацијама које долазе из медија.

Читанка као ризница знања и вид медијског описмењавања ученика

Упркос томе што се данас може лако доћи до информација путем медија, књига је и даље један од мирнијих и поузданијих начина преношења порука. Како би се направио баланс у коришћењу медија и дошло до проверених и правих информација, потребно је да она задржи своје место, али и да буде мост ка осталим медијима. Посебно је то могуће у настави српског језика, чиме би се радом на читанци и текстовима у њој ученици оспособили за употребу осталих медија.

Читанка обилује садржајима из области књижевности, а књижевност је због разноликости тема и садржаја које обухвата добра полазна основа за медијско описмењавање. Квалитетном књижевно-естетском анализом дела ученицима се омогућава да после обраде текста успешно пореде филм као уметничко остварење, позоришну представу, музичку композицију, дела ликовне уметности настала на основу књижевног дела. Тиме се они оспособљавају за критичко тумачење информација које су лако доступне и путем других медија.

Преко садржаја, питања, налога, задатака и додатних информација, читанка може значајно утицати на ученике разредне наставе да сваку тему обрађену у оквиру текста обогате адекватном употребом медија, чиме се

може употпунити знање, али и подстаћи интересовање за остале уметности. Обавеза учитеља јесте да ученике подстиче да обрађени књижевни текст дат у линеарном облику изразе нелинеарним (звучком, сликом, покретом, бојом, линијом и сл).

Медијско описмењавање путем уџбеника један је од начина да се медији користе у сврху образовања и васпитања, што данас није случај. За разлику од читанки код нас, у читанкама за млађе основце у земљама у околици, посебно у Хрватској, значајна пажња поклања се управо медијској писмености. Таква је, на пример, хрватска читанка за четврти разред основне школе *Нина и Тино 4 – хрватски језик*² ауторке Сузане Делић и сарадника из 2021. године.

Тако би, почев од првог разреда, читанка требало да ученицима пружи основне податке о телевизијским емисијама, школском програму, новим књигама, могућностима употребе електронске библиотеке. Затим, да упозна ученике са начином коришћења часописа и оспособи их за самостално и активно стицање знања. Преко питања, налога и задатака може се утицати на развијање књижевног укуса и разноврсних интересовања ученика, упућивањем на коришћење библиотеке, праћење позоришног репертоара, програма биоскопа, концерата који се често традиционално одржавају, како би уживали у прикладним и уметнички вредним садржајима, али и задовољавали своје разноврсне потребе које би временом прерасле у трајне навике.

Да би савременом ученику и даље била најбољи друг, читанка својом концепцијом, садржајима, питањима, задацима и илустрацијама мора упућивати на медије. Како бисмо ученике упознали са вредностима књижевног дела и подстицајима за вредновање многих медијских остварења, потребни су детаљнија анализа текстова уз помоћ одговарајуће дидактичко-методичке апаратуре у читанци, али и подстицаји за самостално истраживање медија. Кључни део апаратуре јесу питања, налози и задаци, уз помоћ којих се ученици могу уводити у тајне медијске писмености и упућивати на адекватно коришћење, што ће бити проблем истраживања у овом раду.

Методичко-методолошки приступ проблему истраживања

Полазећи од дефинисаних показатеља Стандарда 2 (*Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби* („Сл. Гласник РС”, бр. 42/2016 и 45/2018), истичемо следеће: „Уџбеник упућује на коришћење различитих извора и врста информација”. Имајући у виду да настава Српског језика треба да оспособљава ученике да вреднују позоришна, музичка, филмска, драмска и друга остварења, и да она самим тим развија и њихову способност за процену других медија (звук, слика, покрет, боја...), закључујемо да је њен важан задатак медијско описмења-

² Доступно на: <https://hr.izzi.digital/DOS/46428/46431.html> .

вање ученика. То је и био повод за истраживање³ подстицаја за медијско описмењавање ученика у оквиру дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за четврти разред основне школе одобреним од стране Министарства. Постављеном хипотезом о могућностима медијског описмењавања путем подстицаја у оквиру дидактичко-методичке апаратуре претпоставили смо да се апаратура анализираних читанки издавачких кућа *Едука* (аутора Моње Јовић и Наде Тодоров) и *Креативни центар* (аутора Симеона Маринковића и Славице Марковић), успешно упућује ученике на медије. Анализирани уџбеници новијег су датума, с обзиром на то да су издати 2021. године. Од медија на које се ученици упућују анализом одабраних читанки определили смо се за: стрип, фотографију, филм, позориште, библиотеку, радио, телевизију, интернет.

Пре тога је урађена паралела поменутих читанки са актуелним *Правилником о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* из 2019, што се може видети у *Табели 1*.

Табела 1. Однос заступљених текстова у наставном програму и анализираним читанкама

Извор	Укупно
Наставни план и програм за 4. разред основне школе	40
Читанка издавачке куће <i>Едука</i>	37
Читанка издавачке куће <i>Креативни центар</i>	40

1) *Могућности за медијско описмењавање ученика у оквиру дидактичко-методичке апаратуре читанке издавачке куће Едука*

Свесни важности медијске писмености савременог ученика и улоге медија у животу најмлађих, аутори читанке издавачке куће *Едука* врло често упућују ученике на медије. Анализирајући све текстове у читанци поменутих издавачке куће ученици се упућују на медије у оквиру 38 питања, налога и задатка (*Табела 2*). Од укупно 37 текстова у читанци (*Табела 1*), само 7 текстова у оквиру дидактичко-методичке апаратуре нема ниједну назнаку о повезивању садржаја са другим медијима. Сви остали имају бар једно упућивање на друге медије. Најприсутније је упућивање ученика да **посете библиотеку**, као и указивање на значај читања књига, лектире, како домаћих тако и страних аутора.

Табела 2. Медији у оквиру дидактичко-методичке апаратуре у анализираним читанкама

Извор	Читанка издавачке куће <i>Едука</i>	Читанка издавачке куће <i>Креативни центар</i>
упућивање на медије	38	12

³ Истраживање је рађено у оквиру мастер рада *Читанка – антологија књижевних текстова и њене вредности у разредној настави*, успешно одбрањеног на Педагошком факултету у Врању 14.07.2022.

Код већине текстова у оквиру уводних садржаја дидактичко-методичке апаратуре, у одељку о биографијама писаца, стоји назнака и усмерење да ученици пронађу и прочитају књигу из које је књижевно дело које ће се обрађивати или додатну литературу која је вредна читања и која би била занимљива ученицима из различитих области.

Код драмског текста Весне Алексић *Детективско срце*, наведен је задатак у оквиру којег се захтева од ученика да, полазећи од датог текста, напишу радио-драму. Оваквим захтевом од ученика се тражи транспоновање текста из једног облика у други (што је захтевано наставним програмом и исходима за овај узраст). Да би успешно урадили овај задатак, од ученика се захтева познавање **радија као медија**. То је прилика да ученик сазна више о овом, данас помало запостављеном медију. Такође, након овог текста налази се информативни текст о Агати Кристи и телевизијској серији инспирисаној њоме и догађајима из романа. Овде има простора за додатна упутства када је у питању препоручена ТВ серија о Агати Кристи за могуће смернице и задатке током и након гледања серије. Оваквим начином рада, тј. адекватном анализом ТВ серије, указује се на добробит коришћења медија, могућност за спој забаве и образовања. Овде има простора и за истицање негативне стране **телевизије**, која може емитовати слике, али не може сама креирати слику. Ученици би тиме требало да увиде важност читања књига и подстицања маште, као један вид узбуђења и задовољства. Праћење ТВ серије о Агати Кристи, која им може бити занимљива, ученици ће задовољити многа чула и своју радозналост.

Након народне песме *Јетрвица адамско колена* ауторке су, инспирисане племенитим поступцима ликова, формулисале задатак који од ученика захтева да опишу неки племенити поступак из личног искуства или пак из прочитаних новина. **Новине** као медиј ученици могу користити у разне сврхе, нарочито када су питању теме из области опште културе, али и из спорта, музике и других уметности. Штампана је често заснована на личним ставовима и дезинформацијама, у којима се често преувеличавају стварни догађаји и уносе непроверене информације којима новинари често показују непрофесионалност и крше етички кодекс. Због тога је важно указивати ученицима како да одаберу праве новине, како да их читају, како да препознају важне информације, зашто да са резервом узимају „насловне”, које су опасности безусловног и некритичког усвајања прочитаног.

Текст после којег се ученици упућују на коришћење више медија јесте песма *Завичају* Добрице Ерића. Након ове песме, у оквиру задатка за групни рад, ученицима се предлаже да до информација о свом завичају дођу путем завичајног одељења библиотеке и/или истраживањем **интернета** и сакупљањем фотографија и слика о свом крају. Приметно је да се у овом задатку од ученика није тражило упоређивање сазнатог на интернету и у непосредним изворима из библиотеке и са терена, а било је могуће, чак и потребно, уколико желимо да развијамо критички став ученика према сазнатом. Правећи паралелу међу поменутиим изворима ученици могу приметити-

ти велику слободу у пласирању информација. Зато је потребно разговарати са ученицима о интернету као извору често непроверених и непрецизних, па и нетачних информација чија употреба захтева критичност како се не би урушио појам идентитета, људског духа угроженог илузијом коју стварају виртуелни садржаји.

2) *Могућности за медијско описмењавање ученика у оквиру дидактичко-методичке апаратуре читанке издавачке куће Креативни центар* Текстови уз које питања, налози и задаци упућују на коришћење медија у читанци издавачке куће *Креативни центар* јесу следећи: *Врабац и ласте* Лава Толстоја, *Позориште на небу* Дејана Алексића, *Пепељуга* (народна бајка), *Слава* Дејана Алексића, *Пипи забавља тетку Лауру* Астрид Линдгрен и *Шта ти ради телевизија* Дијане Плут и Љиљане Маринковић.

Нарочито треба истаћи текст *Шта ти ради телевизија*, којим ауторке директно постављају проблем **телевизије као медија**. У виду уводних питања и питања након текста од ученика се захтева лични став према телевизији и интернету. Ауторке настоје да истакну важност личног става о овим медијима који имају велики утицај на њихова размишљања о многим областима живота, културе, друштва. Питања су таква да дубље залазе у интересовање ученика кад су у питању ТВ емисије. Можемо сазнати који су то садржаји које они прате, шта их привлачи, односно не привлачи у тим емисијама. Телевизија својим убедљивим сликама обезбеђује ученицима аутентичност, стварност, истинитост, с обзиром на то да ученици могу користити медијске садржаје усвојене преко ТВ екрана и да могу овим путем сазнати мисли, говор, осећања, расположења, понашања неког другог, али и прихватити их као своје. Важно је да се они већ на овом узрасту оспособе да препознају непримерене телевизијске садржаје и реагују на њих, али и да препознају квалитетан садржај који промовише праве вредности.

Поред народне бајке *Пепељуга*, у оквиру увода, ученицима се поставља питање о томе да ли су гледали анимирани филм *Пепељуга*. Однос ученика разредне наставе према филмском стваралаштву најчешће је позитиван, тј. ученици се интересују за ову врсту уметности, што је добро јер **филм** обухвата више медија. Филмом се долази до сазнања из разних области, као што су књижевност, језик, музичка култура, ликовна култура и многе друге области, чиме се обезбеђује корелација са другим предметима.

Позориште, као врста медија коју данас треба популарисати међу децом школског узраста, обухвата мултимедијску поставку и средства. Тако се, поред текста *Позориште на небу* Дејана Алексића, од ученика захтева осмишљавање отвореног позоришта, а самим тим и одговарајућих помоћних медија помоћу којих би се реализовала представа. Ученици би овде били у улози редитеља, што подразумева претходна њихова знања о драмском тексту, позоришту, глуми и медијима, који су суштина реализације позоришних представа данас.

Задатак који у читанци није детаљно формулисан, а има простора за његово унапређивање, јесте онај поред текста Дејана Алексића *Слава*, који гласи: „Напиши текст и смисли рекламни плакат за ову представу”. **Реклама** шаље такву врсту медијске поруке која би читаоце с једне стране привукла и придобила да реагују и одазову се, а са друге стране налазе се корист и задовољство оних који шаљу медијску поруку преко плаката. Разумљива је слобода која се овде хтела дати ученицима код осмишљавања плаката. Међутим, с обзиром на то да за израду плаката нема много прилике, нарочито на млађем школском узрасту, добро је усмеравати ученике да на јединствен, себи својствен начин, из свог угла сагледан текст преточе, осмисле и илуструју плакат. Оно што се могло додати у наставку овог задатка јесу усмерења на поруку коју дело носи. При томе не треба илустровати само оно што је у наслову дато, већ оно што је откривено, виђено, сазнато из угла ученика. Ту су неопходна питања за деконструкцију медијских порука које **плакат** треба да има како би привукао оне како би га погледали и прочитали. Питања се могу односити на извор информација које плакат пружа, о садржини текста и кључним појмовима, као и о осталим истакнутим елементима (илустрације, боје, величина фонта...). Поред питања која бисмо припремили за ученике, а она би се односила на извор информација, можемо дати и питања у вези са публиком којој је плакат намењен, са тачке гледишта – објективности сагледавања, као и технике убеђивања.

Закључак

Због све веће заступљености медија у свим сферама живота, потребно је не само говорити о њима и истицати њихову важност, утицај на човека, његово понашање, ставове, схватања, уверења, већ и оспособљавати младе за њих, почев од најранијег узраста. Медији најснажније могу утицати на ученике јер су они у периоду развоја, формирања личности и погледа на свет. Како не би дошло до негативног утицаја на децу предшколског узраста и ученика разредне наставе, образовни систем је морао реаговати већ преко наставних садржаја одговарајућих предмета, као и конкретним упутствима у циљу оспособљавања младих поменутог узраста за адекватно тумачење порука које шаљу, усвајање правих вредности, формирање критичког става према свету. Потребна је „анализа и рефлексја медијских садржаја, идентификација извора садржаја медија, интерпретација порука и вредности које шаљу медији” (Зиндовић Вукадиновић, 2008; Љајић, 2018: 260) како би се ширило медијско описмењавање у школству. Такође, медијска писменост има за циљ „оснаживање деце у остваривању ових права и оспособљавање да се критички и одговорно односе према медијима и медијским садржајима” (Матовић, 2011: 53–66; Љајић, 2018: 256), али и медији, колико то могу, треба да поштују правила понашања у односу на децу⁴. Зато је медијско

⁴ У оквиру *Мреже организације за децу Србије, Пријатељи деце Србије* – једни од чланова ове организације издали су публикацију под насловом: *Кодекс деца и медији* (Плавшић, 1993), која се бави правилима понашања медија у односу на децу.

описмењавање сигуран пут за развој свестране личности и стварање критичког односа према различитим врстама медија, попут новина, радија, библиотеке, телевизије, интернета и многих других.

Анализом читанки издавачких кућа *Едука* и *Креативни центар* приметно је, у оквиру дидактичко-методичке апаратуре, чешће упућивање ученика на медије у апаратури читанке издавачке куће *Едука*. И поред тога, сматрамо да то није довољно, с обзиром на разноврсност медија и на бројне могућности упућивања ученика на њихову употребу при учењу и могућности примене у самој настави од стране учитеља пре, током и након обраде текстова. Читанка издавачке куће *Едука* у већој мери подстиче ученика на упознавање са радио-драмом, посету библиотеци, читање новина, претраживање интернета о темама о којима се говори у текстовима, док читанка издавачке куће *Креативни центар* више указује на предности и недостатке телевизије, филма, позоришта. Медијски садржаји у анализираним читанкама примарно имају функцију упознавања ученика са различитим медијима (филм, радио, телевизија, позориште...), али не и са њиховим коришћењем. Претпоставља се да је учитељу остављено да детаљније упути ученике у задатке који су у вези са медијима.

Читанка, као уџбеник специфичан по много чему, у великој мери може допринети медијском описмењавању, може садржати предлоге о вођењу дневника у којем ће ученици детаљније бележити информације које сазнају путем предложених медија. Почев од врсте медија, садржаја, коришћених фотографија, видеа, звукова, порука, ученици могу бележити и емоције које у њима побуђују медији, шта им је занимљиво и корисно, а шта недостаје, шта би променили, да ли је тема која се обрађивала на часу могла бити изражена путем неког другог медија и на који начин. Такође, читанка може садржати и информације о манипулативној улози медија, чиме би се на још један начин могла скренути пажња на правилно њихово коришћење, развила критичка аутономија и самостално доношење закључака.

Употребом медија ученике треба оспособити да их разумеју, да схвате суштину медијске поруке, да овладају њиховим креирањем. Важно је да они буду свесни улоге медија у свом окружењу, у друштву у коме живе, али да буду свесни и утицаја који медији имају на њихово мишљење, ставове и вредности. Такође, ученике је потребно помоћу садржаја Српског језика научити како функционишу медији, оспособити их за употребу медија у циљу учења и самообразовања. Никако не смемо допустити да медији надјачају школски садржај јер је један од задатака медија учинити информације занимљивим. Зато њихова имплементација у оквиру наставе не би смела бити сама себи сврха. Квалитетним питањима, наложима и задацима у читанци који упућују на медије значајно се може допринети свестранијем развоју ученика од најранијих школских дана, критичком ставу према свету, квалитетнијем функционисању и рационалнијем поступању у свакодневном животу.

Литература

1. Влајковић Бојић, В. (2022). *Приручник за наставнике наши ученици у свету критичког мишљења и медијске писмености*. Завод за унапређивање образовања и васпитања, Амбасада Сједињених Америчких Држава у Београду https://zuov.gov.rs/wpfd_file/prirucnik-za-nastavnike-nasi-ucenici-u-svetu-kritickog-misljenja-i-medijске-pismenosti/
2. *Закон о јавном информисању и медијима*, „Службени гласник РС”, бр. 83/2014, 58/2015, 12/2016.
3. Љајић, Х. С. (2018). Медијска писменост ученика средњих школа. У: *Удашница*, XV/1, стр. 255–266.
4. Плавшић, С. П. (1993). *Кодекс деца и медији*. Пријатељи деце Србије <https://childhub.org/sh/materijali-namjenjeni-djeci/kodeks-deca-i-mediji>. Посећено 10.09.2022.
5. Поповић, Т. (2010). *Речник књижевних термина*, 2. Издање. Београд: Logos Art (Едиција).
6. Потер, Д. (2011). *Медијска писменост*. Београд: Клио, 32.
7. *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упуство о њиховој употреби*, „Сл. гласник РС”, бр. 42/2016. и 45/2018.
8. *Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*: 3/2006-4, 15/2006-1 (др. правилник), 2/2008-24 (др. правилник), 3/2011-124 (др. правилник), 7/2011-1 (др. правилник), 7/2011-7 (др. правилник), 1/2013-12, 11/2014-8, 11/2016-322, 11/2016-577, 7/2017-1, 12/2018-27, 11/2019-1.
9. Сигети, В. и сар. (2021). *Медијска писменост у школској клупи: Водич за наставнике*. Новосадска новинарска школа.

Интернет извори

Нина и Тино 4 – хрватски језик. Сузана Делић и сар. Доступно на: <https://hr.izzi.digital/DOS/46428/46431.html>, посећено 08.09.2022.

MEDIA LITERACY THROUGH DIDACTIC-METHODICAL APPARATUS
IN A TEXTBOOK

Summary: *Developing media literacy in primary school students is one of the most effective ways of forming the right attitude of students towards the different types of modern media, but also of preventing undesirable media content. For pupils to be media literate, they need to be well informed about the issues that are spread through the media, they need to be aware of the media and their role in daily life, and they need to know what positive and negative influence they have on them. With the help of appropriate questions, tasks and assignments in the reading books related to the texts covered in Serbian language classes, students can become media literate at a younger age.*

Keywords: *media, media education, pupil, textbook, didactic-methodical apparatus.*



УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Годишњак Педагошког факултета у Врању* објављује радове који припадају следећим категоријама:

1. Оригинални научни рад (рад у коме се износе претходно необјављени резултати сопствених истраживања научним методом према шеми IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion));
2. Прегледни рад (рад који садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема или подручја у коме је аутор остварио одређени допринос, видљив на основу аутоцитата);
3. Кратко или претходно саопштење (оригинални научни рад пуног формата, али мањег обима или прелиминарног карактера);
4. Научна критика, односно полемика (расправа на одређену научну тему заснована искључиво на научној аргументацији) и осврти;
5. Стручне чланке попут: стручног рада (прилог у коме се нуде искуства корисна за унапређење образовног и васпитног процеса, али која нису нужно заснована на научном методу), информативног прилога и приказа (књиге, рачунарског програма, образовног софтвера, случаја, научног догађаја и др.)

Осим научних и стручних радова, у *Годишњаку* објављујемо и преведене радове, тематске библиографије, извештаје, стручне информације и струковне вести.

За објављивање у *Годишњаку* прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се рецензирају. Рукописи се шаљу електронском поштом. Слањем рада за *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, аутор је сагласан да рад буде објављен и у електронском облику на сајту Факултета.

Адреса редакције је:

Педагошки факултет Врање, Партизанска 14
е-mail: godisnjakvranje@gmail.com

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима *Годишњака* како би био укључен у процедуру рецензирања.

**НЕОДГОВАРАЈУЋЕ ПРИПРЕМЉЕНИ РУКОПИСИ
НЕ УЛАЗЕ У ПРОЦЕДУРУ ОБЈАВЉИВАЊА.**

Стандарди за припрему рада

Потребно је да аутору доставе две верзије рада, именоване на следећи начин: „Назив-рада 1“ и „Назив-рада 2“. Први документ, „Назив-рада 1“, представља интегралну верзију рада (с именом, средњим словом, презименом и афилијацијом аутора, евентуално и напоменама, као и потпуним библиографским подацима у одељку „Литература“). Други документ, „Назив-рада 2“, не садржи личне податке о аутору, напомене, као ни било какве друге информације у референцама које би могле да открију идентитет аутора. Тако, уколико се користе аутоцитати, у раду се наводи нпр. (Аутор, 2021: 54), док за исту референцу у попису литературе стоји следећи податак: Аутор, 2021. Такође, обавезно је уклонити све личне податке из doc/.docx датотеке из верзије „Назив-рада 2“.

Језик рада

Језик рада може бити српски или енглески. Изузетно, уместо на енглеском, рад може бити написан на неком другом језику раширене употребе у међународној комуникацији.

Обим и фонт

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, Параграфи: фонт- Нормал, проред 1,5, први ред- увучен аутоматски (Col 1). Максимални обим научног рада је 16 страна (око 36000 карактера са размацима не укључујући литературу и резиме), а стручних и преведених радова око 15000 карактера. Уредник задржава право да објави и обимније радове када саопштавање научног садржаја захтева више простора.

Подаци о аутору

Позиција: left. Име, средње слово и презиме аутора наводи се у првом реду. Имена и презимена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику, независно од језика рада. У другом реду се наводи пун назив и седиште установе у којој је аутор запослен и година рођења (година рођења се користи приликом класификације радова у Народној библиотеци Србије, а не објављује се). Поред свог имена аутор додаје фусноту у чијем садржају на дну странице наводи своју електронску адресу. Уколико рад потиче из докторске дисертације, у фусноти уз наслов, треба навести назив тезе, место и високошколску установу на којој је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката потребно је навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује. Ако је аутора више, а неки потичу из других установа, потребно је посебним ознакама назначити из које од наведених установа потиче сваки од наведених аутора. Ако је аутора више, наводи се само е-адреса једног, обично првог аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Наслов рада

Наслов рада би требало да што верније опише садржај чланка. Пожељно је да се у њему користе речи прикладне за индексирање. Наслов рада се пише три реда испод података о аутору. Фонт: Times New Roman, 12, bold; позиција: center.

Пример:

Петар ПЕТРОВИЋ
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању

ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСУП НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Сажетак и резиме

Сажетак (апстракт) дужине 100-250 РЕЧИ налази се на почетку рада, један ред испод наслова рада. Садржи циљ рада, примењене методе истраживања, најзначајније резултате и закључке. Пожељно је да сажетак садржи термине који се често користе за индексирање и претрагу чланка.

Чланак мора да има сажетак (апстракт) на српском и на енглеском језику. Ако је језик рада српски, пожељно је да се сажетак на страном језику даје у проширеном облику, као тзв. резиме. Резиме би требало да је дат у структурираном облику дужине до 1/10 дужине чланка.

Кључне речи

Кључне речи (највише до пет речи) наводе се иза сажетка. Пишу се *italic* стандардним словима и одвојене су зарезом (иза последње ставља се тачка).

Основни текст

Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама за даља истраживања или праксу.

Цитирање и позивање на изворе у тексту

Цитирање и позивање на референце врши се искључиво у оквиру текста (не у фуснотама). Све референце на српском језику, на које се аутор позива, наводе се латиницом у заградама, без обзира на врсту коришћеног писма у тексту и писма на коме су штампани коришћени извори. Имена страних аутора у тексту се наводе у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, затим се у загради наводе у оригиналу, уз годину публикавања рада. Пример: Пијаже (Piaget, 1960). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“, уколико је реч о раду на српском језику, или „et al.“, уколико је реч о раду на страном језику. Приликом позивања истовремено на неколико аутора унутар исте библиографске заграде, њихова дела наводе се азбучним, односно абецедним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом, хронолошки, од старијих ка новијим.

Цитирање у тексту, без обзира на дужину, врши се у склопу реченице и прати га референца у загради са бројем стране. Пример: (Петровић, 2019: 52).

Уколико аутор у тексту жели да цитира извор који је објављен на неком од страних језика, у тексту рада даје превод, а у фусноти даје цитат у оригиналу (у загради наглашава да је реч о преводу аутора приликом првог таквог случаја).

Примери навођења коришћених референци у тексту:

дело једног аутора	(Nikolić, 2013) (Petrović, 2012a: 35–36) (Petrović, 2012b: 144) (Petrović, 2012b)
дело два аутора	(Blöte & Hamstra-Bletz, 1991: 985) (Ječmenica i Golubović, 2017)
дело три и више аутора	(Ćalasan i sar., 2015) (Schneck et al., 2010: 571)

Табеле, графички прикази и слике

Табеле, графикони и слике треба да буду дати у оквиру рада и означени одговарајућим бројем (редом), те да буду праћени насловом који их описује. Наслов табеле треба навести изнад табеле, а наслов слика и графикона испод њих. Табеле и графички прикази треба да буду сачињени у Word-у. **Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.**

Слике треба да буду припремљене у електронској форми са резолуцијом 300 dpi и у формату jpg.

За илустрације које су преузете из других извора (књига или часописа), аутор је дужан да наведе извор, прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

Статистички подаци

Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: **F=25.35, df=1,9, p < .001** или **F(1,9)=25,35, p < .001** и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Списак литературе

На крају текста, у складу са АРА (Америчка психолошка асоцијација), треба приложити списак литературе која је навођена у тексту, као и списак секундарне литературе. Од кључне је важности да се цитати и позиви на литературу у тексту и листа библиографских јединица на крају текста у потпуности слажу. Библиографске јединице се наводе у оригиналном писму, без превођења. Пожељно би било да аутори за новије референце у списак литературе додају и doi бројеве.

Референце се наводе абecedним редом по презименима аутора на следећи начин:

– Књиге

Анђелковић, А. (2017). *Професионални развој у образовању – педагошки концепт наставника и изазови школске праксе*. Врање: Педагошки факултет у Врању.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

– Рад у часопису

Јевтић, Б. & Јовановић, А. (2018). Саветодавно-васпитни рад у школи и превенција насиља. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 9(2), 45-56.

Pieters, S., Desoete, A., Roeyers, H., Vanderswalmen, R., & Van Waelvelde, H. (2012). Behind mathematical learning disabilities: What about visual perception and motor skills?. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 498-504. doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.014

– Радови у тематским зборницима, поглавља у приређеним научним монографијама, саопштења у зборницима са научних конференција:

Јеротић, в. (2011). Има ли „чисте крви“?. У: Денић, С. (2011). „*Нечиста крв*“ *Борисава Станковића сто година после (1910-2010)* (13-19). Врање: Учитељски факултет у Врању.

Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donal (Eds.), *Familial Ideology* (98–120). London: Open University Press.

– **Web документ**

Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from WWW: <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>

У списку литературе наводе се само референце на које се аутор позива или које је анализирао у прегледном чланку. Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 2008a, 2008b... Навођење необјављених радова није пожељно.



Годишњак Педагошког факултета у Врању, категорисан од стране матичних одбора Министарства науке и технолошког развоја као часопис националног значаја, садржи елементе којима се потврђује квалитет часописа. Годишњак је отворен за сарадњу и садржи знатан број радова иностраних аутора. Такође, знатан број референци су рецентног и иностраног карактера. Годишњак садржи и радове домаћих аутора који су на енглеском и на неком од светских језика.

УРЕДНИШТВО ЧАСОПИСА ПОШТУЈЕ НАУЧНУ И МЕТОДОЛОШКУ
ОЗБИЉНОСТ, ШТО ОЧЕКУЈЕ И ОД АУТОРА РАДОВА.

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

ГОДИШЊАК ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

Технички уредник

Ненад Дејковић

Корице

Проф. др Сунчица Денић

Коректор

Сузана Златановић

e-mail: godisnjakvranje@gmail.com

Телефон: 017/422-962

Штампа

„Плутос“, Врање

Тираж

100

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378(497.11)

ГОДИШЊАК Педагошког факултета у Врању / главни и одговорни уредник Србољуб Ђорђевић. - Год. 7 (2016)- . - Врање : Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу, 2016- (Врање : Плутос). - 25 cm

Годишње. - Је наставак: Годишњак Учитељског факултета у Врању = ISSN 1820-3396

ISSN 2466-3905 = Годишњак Педагошког факултета у Врању

COBISS.SR-ID 221686284