

ISSN 2466-3905

ГОДИШЊАК

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

1/2026



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)
Проф. др Србољуб Ђорђевић (2021–2024)

Главни и одговорни уредник
Доц. др Биљана Продовић Милојковић

Заменик главног и одговорног уредника
Проф. др Дарко Стојановић

Редакција
Др Љубиша Митровић професор емеритус, проф. др Урош Шуваковић,
др Миша Стојадиновић, проф. др Весна Трифуновић, проф. др Оливера
Кнежевић Флорић, проф. др Јелена Максимовић, проф. др Драгана
Станојевић, проф. др Оливера Марковић Савић, проф. др Снежана
Маринковић, проф. др Благица Златковић, доц. др Весна Здравковић,
проф. др Кристина Ранђеловић, проф. др Иван Јовановић, проф. др Драгиша
Бојовић, проф. др Филдуза Прушевић Садовић, др Тања П. Илић,
др Шћепан Синановић, доц. др Иван Радојковић, проф. др Ценка Николова
Иванова (Бугарска), проф. др Борис Попиванов (Бугарска), проф. др Марјан
Блажич (Словенија), проф. др Георгиос Боровас (Грчка), доц. др Слађана
Јакимовић (Македонија), доц. др Викторија Рјапухина (Русија),
доц. др Олена Устименко-Косорич (Украјина).

Лектори
Доц. др Милица Алексић
Мс Ђорђе Шуњеварић

Часопис излази два пута годишње.
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 XVII, 1/2026.



Врање, 2026.

САДРЖАЈ

— САВРЕМЕНО ОБРАЗОВАЊЕ —

<i>Vanče S. BOJKOV</i>	
<i>New paradigms in teacher - Student communication.....</i>	<i>9</i>
<i>Лаура Ш. КАЛМАР</i>	
<i>Повезаност наставничке самоефикасности и афективне добробити наставника</i>	<i>29</i>
<i>Теодора И. САФИЈЕ, Бранимир Н. ВУКЧЕВИЋ</i>	
<i>Задовољство школом, школски успех и психолошки дистрес код средњошколаца</i>	<i>45</i>
<i>Татјана ТОДОРОВИЋ, Данијела С. НИКОЛИЋ</i>	
<i>Образовање као фактор превенције безбедносних ризика: Педагошки и друштвени аспекти</i>	<i>61</i>
<i>Немања Б. ВУКЧЕВИЋ</i>	
<i>Трансформација приступа образовању деце миграната у Русији: Баријере интеграције или услови адаптације?</i>	<i>79</i>

— МЕТОДИКА И НАСТАВА —

<i>Ана Д. СПАСИЋ СТОШИЋ, Анђела Б. БОГДАНОВИЋ</i>	
<i>Примена модела изокренуте учионице у настави природе и друштва.....</i>	<i>97</i>
<i>Адмир Ћ. МЕТИЋ</i>	
<i>Интеграција географских садржаја и картографских елемената у настави природе и друштва: Теоријски преглед и методичка разматрања</i>	<i>111</i>
<i>Амела МУРАТОВИЋ</i>	
<i>Развој говора код деце у години пред полазак у школу кроз луткарску игру....</i>	<i>125</i>

— ЈЕЗИК, КУЛТУРА, ИСТОРИЈА И УМЕТНОСТ —

<i>Горан С. МИЛОСАВЉЕВИЋ</i>	
<i>Исламске образовне установе на простору Југоисточне Србије</i>	<i>137</i>
<i>Катарина П. СТАНКОВИЋ</i>	
<i>Заступљеност помолошких фразеологизама у руском језику</i>	<i>149</i>
<i>Александра С. ЛУКИЋ</i>	
<i>Интерпретативни и компаративни приступ бајкама, легендама, предањима и модерној терапеутској причи дубровачког краја и њихови психоаналитички, бихејвиористички и терапеутски потенцијали</i>	<i>163</i>
<i>Данијела В. ИЛИЋ</i>	
<i>Класичарски и иновативни елементи у првим ставовима последњих соната за клавир Лудвига Ван Бетовена.....</i>	<i>179</i>

— ПРИКАЗИ И ОСВРТИ —

Милан ЈОЛИЋ

Тајне успеха и узроци пропасти нација – приказ дела Дарона Асемоглуа и
Џејмса А. Робинсона.....195

Вељко ИЛИЋ

Утисци и значај дана Педагошког факултета у Врању.....201

Упутство ауторима.....203

ПРЕДГОВОР

Поштовани Читаоче,

Са посебним задовољством представљамо први број *Годишњака Педагошког факултета у Врању* за 2026. годину. И у овом издању наш часопис остаје посвећен подстицању научног дијалога, развоју савремене педагошке мисли и афирмацији интердисциплинарних истраживања у области васпитања, образовања, друштвених и хуманистичких наука.

Радови објављени у овом броју тематски обухватају широку лепезу актуелних питања савременог образовања и друштва. Особита пажња посвећена је комуникацији у наставном процесу, професионалном развоју наставника и психолошким аспектима школског живота кроз анализе односа наставник–ученик, наставничке самоефикасности, афективне добробити наставника, као и повезаности школског успеха и психолошког дистреса код средњошколаца. Значајно место заузимају и радови који се баве савременим методичким приступима, применом модела изокренуте учионице, интеграцијом географских и картографских садржаја у настави, као и развојем говора код деце кроз луткарску игру. Овај број доноси и истраживања која осветљавају важне културно-историјске и језичке аспекте образовања и друштва кроз теме исламских образовних установа на простору југоисточне Србије, фразеологизама у руском језику, као и интерпретативних и терапијских потенцијала бајки, легенди и предања дубровачког краја. Драгоцен допринос интердисциплинарности броја дају радови из области музичке уметности, безбедносних студија и образовних политика које се односе на децу мигранте и процесе њихове интеграције.

Са задовољством истичемо да се у овом броју налази и рад на енглеском језику, што додатно потврђује отвореност нашег часописа према међународној научној комуникацији и пракси публиковања радова на светским језицима. Настојимо да *Годишњак Педагошког факултета у Врању* буде простор сусрета различитих научних перспектива, методолошких приступа и истраживачких интересовања.

Поред научних радова, у овом броју објављен је и приказ дела Дарона Асемоглуа и Џејмса А. Робинсона, који се бави питањима моћи, развоја и друштвених неједнакости. Посебно место припада и новој рубрици – студентским освртима, у оквиру које објављујемо текст посвећен Дану Педагошког факултета у Врању. На тај начин желимо да додатно подстакнемо укључивање студената у академски живот и развој културе дијалога и припадности академској заједници.

Са поносом можемо истаћи да је и ово издање обимније у односу на претходне бројеве, што представља резултат већег броја квалитетних пријава које су пристигле у Уредништво. Та чињеница сведочи о растућем

поверењу аутора и све већој препознатљивости нашег часописа као релевантне научне платформе.

Захваљујемо ауторима на указаном поверењу, рецензентима на стручној и посвећеној евалуацији радова, као и свим сарадницима који доприносе квалитету и континуитету нашег издања. Посебну захвалност упућујемо читаоцима, уз наду да ће овај број подстаћи нова промишљања, истраживања и даље унапређивање педагошке, социолошке, психолошке и методичке праксе.

С поштовањем,
Доц. др Биљана Продовић Милојковић
Уредник часописа
Годишњак Педагошког факултета у Врању

Vanče S. BOJKOV*
ORCID 0000-0002-0268-8799
Faculty of electronic engineering Niš, Serbia
University of Niš

УДК 37.064:371.212
37.091.3
- стручни рад –
DOI 10.5937/gufv2601009B

NEW PARADIGMS IN TEACHER-STUDENT COMMUNICATION

Summary: *Modern education today is in the process of significant transformations that are changing the nature of communication between teacher and student. The traditional model of one-way knowledge transfer is gradually being replaced by an interactive, dialogic and student-centered approach, in which communication is the basis for successful learning and personal development. This paper has as its research subject the analysis of new paradigms of teacher-student communication, with a special emphasis on the role of digital technologies, feedback and intercultural competence in the teaching process. The aim of the research of this paper is to determine the impact of modern communication models and digital technologies on the quality of teaching, student motivation and the effectiveness of learning. The theoretical basis of the research is based on modern pedagogical theories, constructivism, interactive learning and the concept of digital pedagogy. The paper applies methods of scientific literature analysis, descriptive and comparative methods, as well as survey research with teachers and students. The results of the research show that effective communication between teacher and student is not only based on the transfer of information, but also on mutual trust, respect, understanding and the creation of a positive psychological climate in the classroom. The use of digital technologies contributes to greater interactivity, student activity and better feedback, which positively affects motivation and learning outcomes. Modern educational models emphasize the change in the role of the teacher, who should change from a lecturer to a facilitator, mentor and partner in the learning process.*

Keywords: *Teacher-student communication, interactive teaching, digital pedagogy, feedback, student motivation, educational technology.*

Introduction

Modern education is facing significant changes caused by the development of information and communication technologies, globalization, changes in social values, and new pedagogical approaches. New paradigms in communication between teachers and students emphasize the shift from one-sided lectures to interactive, empathetic, and digital engagement. Key trends

* vance.bojkov@elfak.ni.ac.rs.

include blended learning, facilitative rather than authoritative teaching, and personalized feedback loops enabled by instant messaging, social media, and educational technology (Mir, 2023).

John Dewey's "Experience and Education" has as much to say about pedagogy today as it did when it was first published in 1938. For today's scholars, Dewey provides a powerful response to experience-based teaching and research, affirming the need for students to learn how to interact with diverse interests in order to sustain democratic opportunities for inclusion, participation, critical thinking, and equity. Dewey offers his views more specifically on how teachers should use personal experiences in formal teaching through democratic practice for strong social relations and the integrity of reciprocal partnerships in the community as essential for robust curriculum design and research programs (Jovanovic, 2016).

The main research problem regarding new paradigms in teacher-student communication is the shift from one-sided, informative and authoritarian models to bilateral, facilitative and empathetic interaction. This involves managing the transition to student-centered learning, while ensuring that technology supports pedagogical goals and does not distract students. The question that arises is whether traditional communication models are still appropriate for modern education and how new communication paradigms affect the quality of teaching, student motivation and learning effectiveness (Batista, 2021).

Online education connects a teacher/lecturer and a student/pupil who are not in the same physical location or even in the same time zone. This system can work through almost any electronic device connected to the internet. Students involved in real-time distance learning, where teachers conduct classes live over the internet, perform "synchronous learning". Online education has advantages, e.g. increased access to knowledge and learning and reduced teaching costs, takes less time and allows learning at one's own pace. Its success depends on the optimal combination of technology and pedagogy – two aspects that require training. In terms of technology, practitioners (teachers/lecturers) must have a strong understanding of the system underlying online courses; and in terms of pedagogy, they must understand approaches to integrating technology and pedagogy, to advance innovative teaching paradigms and to promote partnership and peer learning and workshop and modular learning (Asaqli, 2020).

The background of the problem investigated in this paper is related to the digital transformation of education, the development of interactive teaching methods, multimedia learning, distance learning and the increasing role of communication skills in teaching. Today's students are exposed to a large amount of information, use digital media and communicate in a different way compared to previous generations. This also requires teachers to change their working methods, the way they communicate and their role in the teaching process. Modern education is increasingly based on interaction, collaboration, critical thinking and active learning, which makes communication

between teacher and student a key factor in the success of teaching. Therefore, research into new paradigms in communication is an important topic in modern pedagogy and educational science (Almakati, 2024).

The aim of this research is to analyze new paradigms in communication between teachers and students in the modern educational process, as well as to determine the impact of digital technologies, interactive teaching, feedback and socio-emotional communication on the quality of teaching and student motivation, as well as to explain the change in the role of the teacher from a traditional lecturer, facilitator, mentor and partner in the learning process, as well as to emphasize the importance of two-way communication and interaction in teaching.

The following research questions are set within the framework of the research questions:

- ✓ How is communication between teachers and students changing in modern education?
- ✓ What are the main characteristics of the new paradigms of communication between teaching and students?
- ✓ What is the role of digital technologies in teacher-student communication?
- ✓ How does feedback affect student motivation and success?
- ✓ Does interactive communication contribute to good learning outcomes?
- ✓ How is the role of the teacher changing in a modern learning process?

Researching new paradigms in teacher-student communication is of great importance for improving the teaching process, improving the quality of education and developing modern teaching methods. Understanding modern communication models can contribute to creating more efficient, more active and more humane teaching, in which the student has an active role in the learning process, and the teacher is a guide and support in creating knowledge.

Theoretical framework of the paper

Education has long been the cornerstone of social progress and individual development. In an era marked by global challenges and rapid technological change, education must address complex transformations and find new ways to respond to future demands. In this context, the new paradigm in education is becoming increasingly important in shaping an innovative and adaptable educational system (Rahmat, 2025).

New educational paradigms position the teacher as a facilitator of learning. Within this framework, approaches such as constructivist learning, active learning, project-based learning and collaborative learning gain importance. Today, in educational systems, teachers are expected not only to transmit knowledge, but also to produce and apply new knowledge. Student-centered teaching methods and techniques have proven to be effective in instilling these competencies and in measuring the personal transformation of education. Education must be restructured to meet new educational needs, and

teachers must be equipped with the knowledge and skills to effectively implement such changes. (Işik.2026)

The digital transformation of education is actually a paradigm shift, the role of the teacher is that of a mentor, and at the top of the pyramid of teaching competencies are digital competencies. Modern types of learning are recognized as a space of expanded opportunities, but also challenges. The systematic presentation of different learning models brings advantages and possible risks. Learning through digital technologies represents the digitalization of education (Milanović, 2025).

The advancement of technology has revolutionized the way people communicate. The widespread use of digital tools has made communication accessible to people from all walks of life, overcoming boundaries and barriers. Modern education is in a dynamic process of change driven by global social, technological, and cultural transformations. The development of information and communication technologies, the digitalization of the teaching process, and the growing role of social media are fundamentally reshaping the nature of communication between teachers and students. Classroom communication is no longer a one-way process of knowledge transmission from teacher to student but an interactive, two-way, and dynamic relationship based on dialogue, collaboration, and mutual respect (Mir, 2023).

The traditional school system emphasized the accumulation of as much information as possible without encouraging critical thinking, while modern learning seeks a more democratic form of education focused on developing the individual abilities of each student and fostering critical reflection. In the traditional educational model, the teacher held a dominant role as the primary source of information and controller of the learning process, while students were passive recipients of knowledge. Today, the teacher increasingly assumes the role of facilitator, mediator, and mentor, creating conditions for active and independent learning by stimulating students' creativity, critical thinking, and communicative competence (Džafić & Šejtanić, 2025).

The broader competencies of teachers in the modern concept of education include the motivational role, the role of an assessor, i.e. evaluator, the cognitive-diagnostic role, the role of a regulator of social relations in the class as a group and the role of a partner in affective interaction. The role of the teacher as a partner in affective interaction includes segments of altruistic, prosocial, helpful behavior aimed at the well-being of others and is manifested, above all, in the knowledge of the affective states and needs of students of different ages, but also in the way of responding to the needs of students. This type of action can be manifested at three levels: recognition of the student's current affective state, knowledge of the student's permanent emotional characteristics and noticing developmental problems and crises (Ristić, Zlatković, 2023).

Communication in education is a process through which information is exchanged among different stakeholders—teachers, students, administrators, and even parents. It can be verbal, non-verbal, written, or digital, and each form

plays a specific role in transmitting knowledge, nurturing relationships, and ensuring the smooth functioning of the educational ecosystem. The effectiveness of communication directly affects learning outcomes and the overall atmosphere within educational institutions. Contemporary learning theories—such as constructivism, social constructivism, and humanistic pedagogy—emphasize the importance of communication as an essential component of the educational process. Communication is not merely a medium for transferring information but a process of jointly constructing knowledge, values, and attitudes. It serves as the foundation for building trust, empathy, and a positive classroom climate (Teachers.institute, 2024).

Modern education increasingly integrates technology to create more flexible and personalized learning experiences. With the rise of digital platforms, artificial intelligence, and interactive teaching methods, education has become more accessible, engaging, and tailored to individual needs. Digital technologies play a particularly significant role by enabling new forms of instructional interaction—through online platforms, virtual classrooms, multimedia resources, and social networks. Although these tools increase accessibility and diversity in communication, they also introduce new challenges related to digital literacy, ethics, and information management (GoFillForm Admin, 2025).

The new paradigms define modern teacher–student communication through principles of partnership, interactivity, inclusivity, and humanization. These paradigms require teachers to develop new competencies—not only professional and technical but also communicative, emotional, and social.

The study of new forms of teacher–student communication represents an important contribution to improving the quality of teaching, enhancing student motivation, and building an educational system that meets the needs of contemporary society. Through the analysis of these processes, this paper aims to demonstrate how communication can serve as the foundation for more effective, inclusive, and humanized education.

Research Methodology

The research on new paradigms in teacher–student communication in this paper aims to identify the change in the way of interaction in modern educational contexts and to analyze the role of digital technologies, empathy and inclusive approach in the teaching process. The research in this paper applies a descriptive-analytical design, which allows for the description and analysis of existing communication practices between teachers and students, as well as identifying the factors that influence their effectiveness. The qualitative aspect allows for the interpretation of the attitudes and perceptions of the participants, while the quantitative part is used for statistical analysis of the data obtained through surveys.

The research participants included teachers and students from secondary education from schools in Niš. The sample was selected according to the stratum principle, in order to ensure representation of different educational contexts, ages and levels of digital competence.

The following methods are used to collect data:

Survey questionnaire – aimed at identifying the attitudes and experiences of teachers and students regarding communication in a digital and traditional context. The questionnaire includes questions for teachers and students with multiple possible answers for choosing not one or several.

Document analysis – a review of relevant literature that relate to digital in education.

The data are processed using combined analysis:

Quantitative analysis – using statistical methods to process the results of the surveys, (Graphs, percentages);

Qualitative analysis – interpretation of the contents through thematic analysis, in order to identify dominant models and attitudes.

Research Results

Teacher Survey

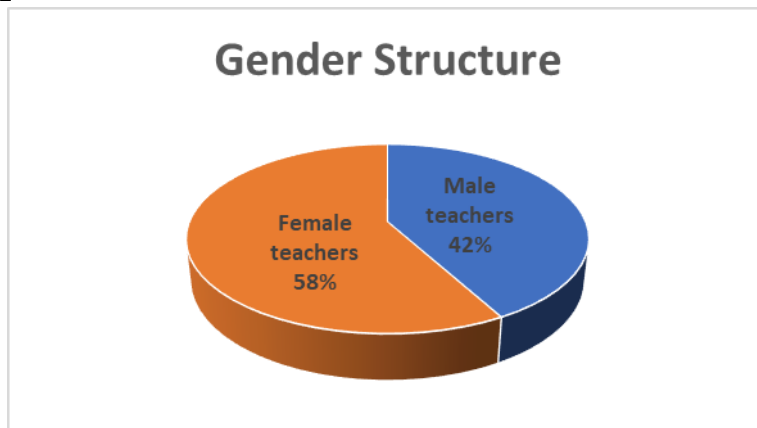
For the purposes of this paper, data from a survey conducted among 50 teachers from secondary schools in Niš are analyzed, in order to explore their perception of the new paradigms in communication with students. The survey was conducted during January 2026, online, impersonally. The survey was conducted by designated interviewers for each secondary school.

1. Characteristics of teacher respondents analyzed by gender, age, work experience, and teaching area.

Gender Structure

- ✓ Male teachers: 21 (42%)
- ✓ Female teachers: 29 (58%)

Chart 1

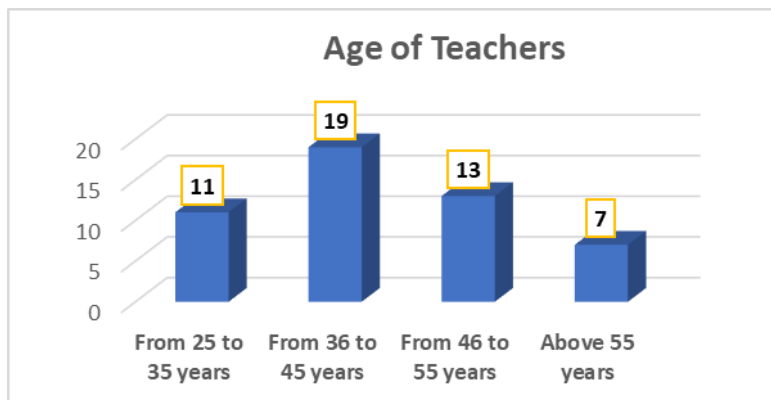


By gender, the sample is dominated by female teachers (58%), compared to male teachers (42%). This is a moderate, but not pronounced, gender imbalance, with women being overrepresented in the teaching profession.

Age of Teachers

- ✓ From 25 to 35 years: 11 teachers (22%)
- ✓ From 36 to 45 years: 19 teachers (38%)
- ✓ From 46 to 55 years: 13 teachers (26%)
- ✓ Above 55 years: 7 teachers (14%)

Chart 2



The majority of teachers belong to the age group of 36 to 45 years, which indicates that most respondents have substantial professional experience.

Work Experience

- Up to 5 years of work experience: 7 teachers (14%)
- From 6 to 15 years: 18 teachers (36%)
- From 16 to 25 years: 16 teachers (32%)
- Over 25 years: 9 teachers (18%)

Chart 3

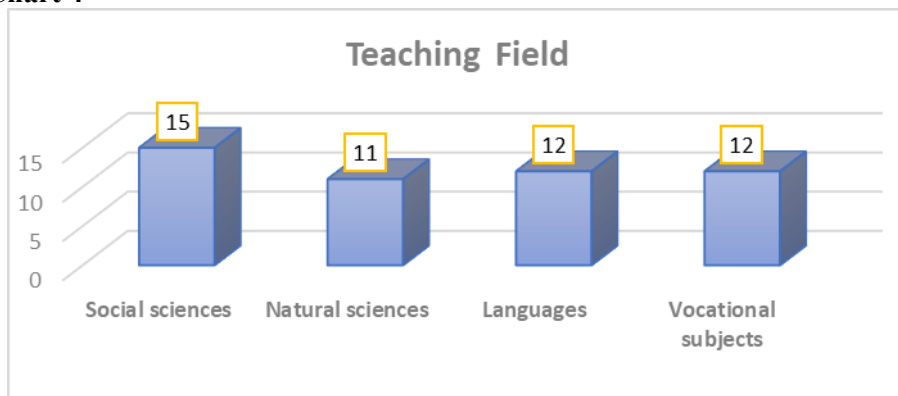


These data show that the majority of teachers have between 6 and 25 years of work experience, indicating a well-balanced sample with a predominance of mid-career teachers with good experience.

Teaching Field

- ✓ Social sciences: 15 teachers
- ✓ Natural sciences: 11 teachers
- ✓ Languages: 12 teachers
- ✓ Vocational subjects: 12 teachers

Chart 4



The distribution of teachers across different teaching fields is relatively balanced, with a slightly higher representation in the social sciences.

2. Teachers answered the following questions:

Question 1: Role of the teacher in the modern classroom,

Question 2: Impact of digital technologies,

Question 3: Empathic and interactive communication,

Question 4: Intercultural and inclusive communication.

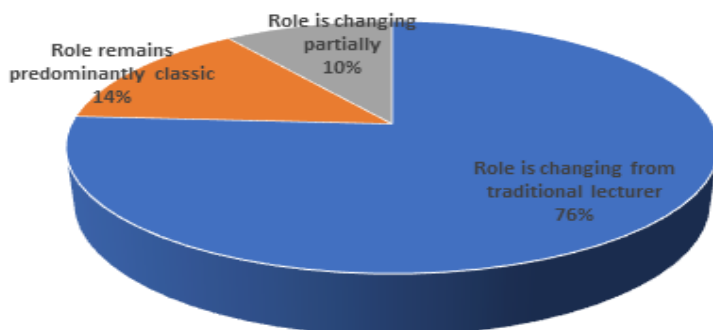
3. The teachers' answers to the survey questions are as follows:

Question 1: The Role of the Teacher in the Contemporary Classroom

- ✓ 76% of teachers agree that their role is shifting from a traditional lecturer to a facilitator and mentor;
- ✓ 14% believe that their role remains primarily classical, with dominant control over the learning process;
- ✓ 10% are uncertain or consider their role to be changing only partially.

Chart 5

The role of the teacher in the modern classroom



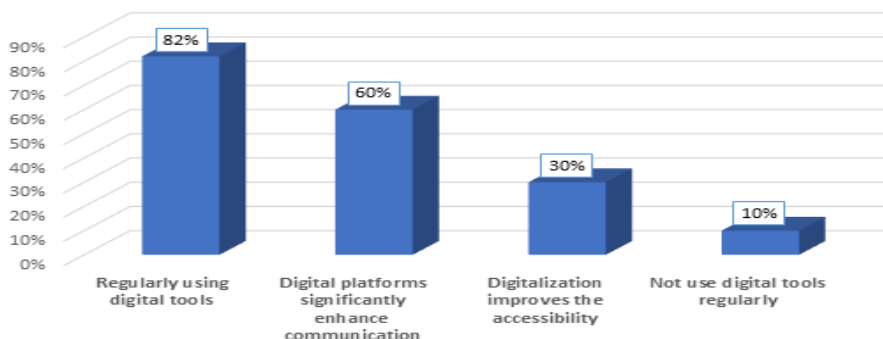
The results indicate a clear shift in the teacher's role, with 76% recognizing the need to move from the traditional lecturer model to that of a facilitator and mentor, reflecting contemporary approaches to interactive learning. A smaller portion (14%) view the role as still classical, likely due to traditional practices or limited training, while 10% are uncertain or see only partial change, suggesting that the transformation is not yet universal. Overall, these findings highlight the evolving nature of teacher-student interaction and the importance of ongoing professional development to meet modern educational standards.

Question 2: The Impact of Digital Technologies

- ✓ 82% of teachers reported regularly using digital tools (e.g., Google Classroom, Teams, Zoom) in their teaching;
- ✓ 60% believe that digital platforms significantly enhance communication with students;
- ✓ 30% agree that digitalization improves the accessibility of instruction but reduces personal interaction;
- ✓ 10% do not use digital tools regularly due to technical or organizational constraints.

Chart 6

The Impact of Digital Technologies

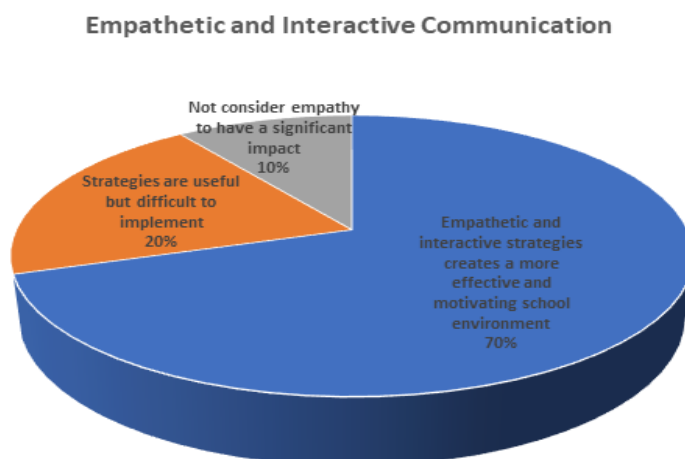


The survey shows widespread integration of digital technologies, with 82% of teachers regularly using tools like Google Classroom, Teams, and Zoom. While 60% believe these platforms enhance communication, 30% note reduced personal contact, and 10% face technical or organizational barriers. These findings highlight the need for targeted support and training to maximize the effectiveness of digital tools in teaching.

Question 3: Empathetic and Interactive Communication

- ✓ 70% of teachers agree that the use of empathetic and interactive strategies creates a more effective and motivating school environment;
- ✓ 20% believe that these strategies are useful but difficult to implement due to large class sizes;
- ✓ 10% do not consider empathy to have a significant impact on student outcomes.

Chart 7

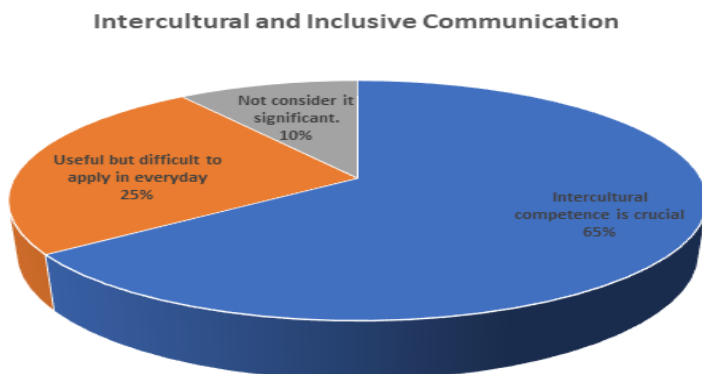


The survey indicates that 70% of teachers see empathetic and interactive communication as enhancing student engagement and creating a motivating learning environment. However, 20% note that large class sizes limit implementation, while 10% do not view empathy as impactful, suggesting a need for smaller classes or further training to fully realize the benefits of these strategies.

Question 4: Intercultural and Inclusive Communication

- ✓ 65% of teachers emphasize that intercultural competence is crucial for working with students from diverse cultural backgrounds;
- ✓ 25% consider it useful but difficult to apply in everyday teaching;
- ✓ 10% do not consider it significant.

Chart 8



The survey shows that 65% of teachers recognize intercultural competence as essential for working with diverse students, reflecting growing awareness of its importance. However, 25% find it difficult to apply in practice, and 10% do not view it as significant, highlighting the need for training, resources, and exposure to cultural diversity.

2. Survey on Students

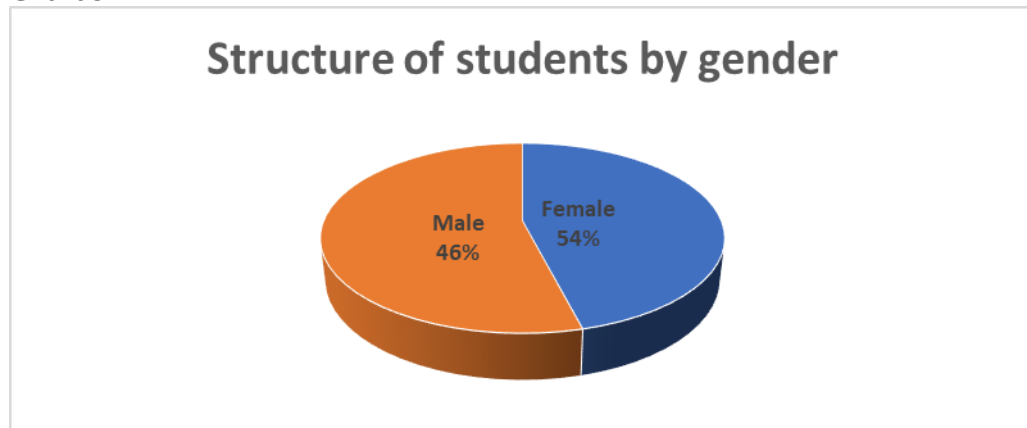
For the purposes of the research, a survey was conducted among 100 secondary school students in Niš, with the aim of examining their perceptions of new paradigms in communication with teachers, interactive teaching, the use of digital technologies, feedback, and the teacher–student relationship in the contemporary educational process. The survey was conducted online, anonymously, by designated individuals acting as survey administrators for each school.

1. The structure of the student respondents was analyzed according to gender, grade level, and age. Structure of students by gender

Male: 46 (46%)

Female: 54 (54%)

Chart 9

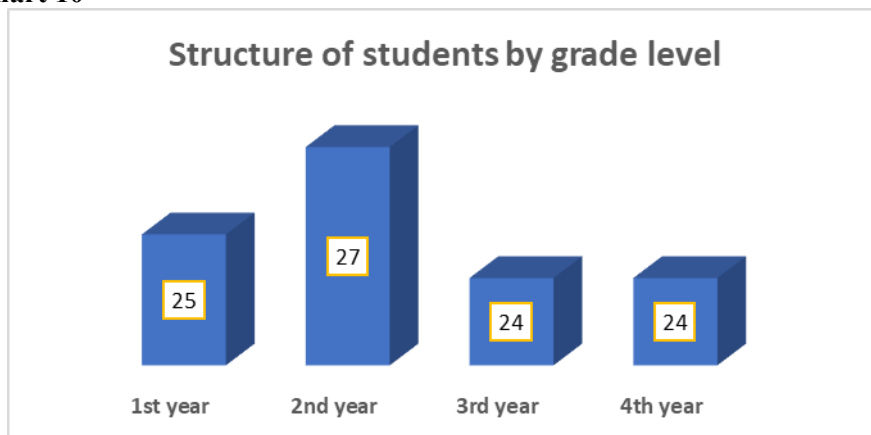


From the table, it can be observed that slightly more female students (54%) participated in the survey compared to male students (46%). However, the difference is not significant, and the sample can be considered relatively balanced in terms of gender.

Structure of students by grade level

✓ 1st year:	25	(25%)
✓ 2nd year:	27	(27%)
✓ 3rd year:	24	(24%)
✓ 4th year:	24	(24%)

Chart 10

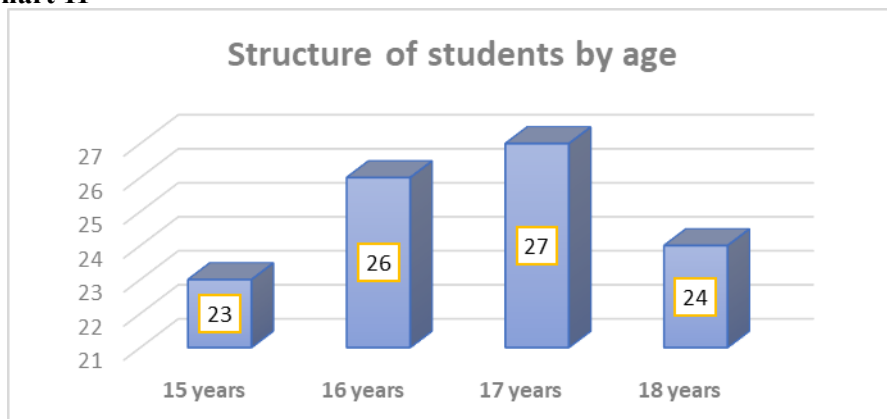


From the table, it can be concluded that the students are relatively evenly distributed across different grade levels, which allows for a better analysis of perceptions at various stages of secondary education.

Structure of students by age

✓ 15 years:	23 students (23%)
✓ 16 years:	26 students (26%)
✓ 17 years:	27 students (27%)
✓ 18 years:	24 students (24%)

Chart 11



The data show that students are fairly evenly distributed across different age groups, with a slight predominance of 17-year-old students (27%). This balanced age structure enables a more comprehensive analysis of students' perceptions, as it includes participants from all stages of secondary education.

2. The students answered the following questions:

Question 1: How do you perceive the role of your teacher in the classroom?

Question 2: How comfortable are you with using digital tools (e.g., Google Classroom, Zoom, etc.) in your learning process?

Question 3: How important do you think empathy and emotional understanding are in your relationship with your teacher?

Question 4: Do you believe that intercultural and inclusive communication is essential in the classroom?

Question 5: How do you feel about the level of student-teacher interaction in the classroom?

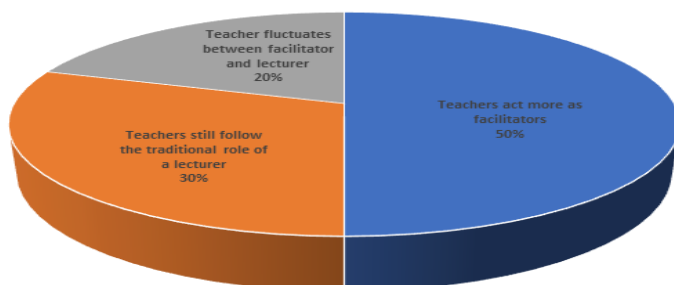
3. The students' answers are as follows:

Question 1: How do you perceive the role of your teacher in the classroom?

- ✓ 50% of students believe that teachers act more as facilitators, guiding discussions and encouraging participation.
- ✓ 30% think that teachers still follow the traditional role of a lecturer, providing information while students listen.
- ✓ 20% are unsure and feel that the teacher's role fluctuates between facilitator and lecturer depending on the subject or lesson.

Chart 12

How do you perceive the role of your teacher in the classroom?



The majority of students (50%) perceive the teacher as a facilitator who encourages discussion and actively involves students in the learning process. This indicates a modern approach to teaching, where students are encouraged to think critically and participate actively. However, 30% of students believe that the teacher still maintains the traditional role of a lecturer, suggesting that the classical style of instruction continues to dominate in some classes. Additionally, 20% of students observe that the teacher's role varies depending

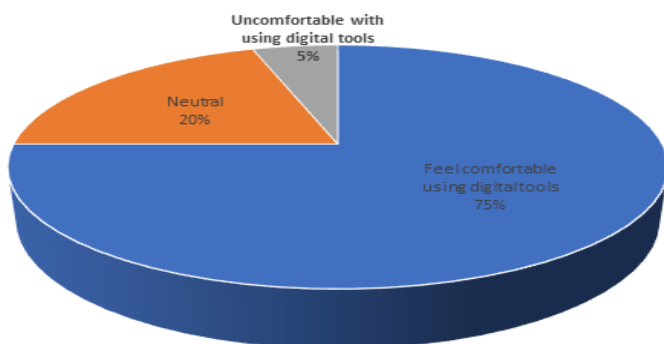
on the subject or lesson, which reflects a flexible approach in applying different teaching methods.

Question 2: How comfortable are you with using digital tools (e.g., Google Classroom, Zoom, etc.) in your learning process?

- ✓ 75% of students feel comfortable using digital tools for assignments, communication, and accessing course materials.
- ✓ 20% are neutral, expressing that they can manage but sometimes find digital platforms difficult to navigate.
- ✓ 5% are uncomfortable with using digital tools, citing issues such as lack of familiarity or limited access to technology.

Chart 13

How comfortable are you with using digital tools in your learning process?



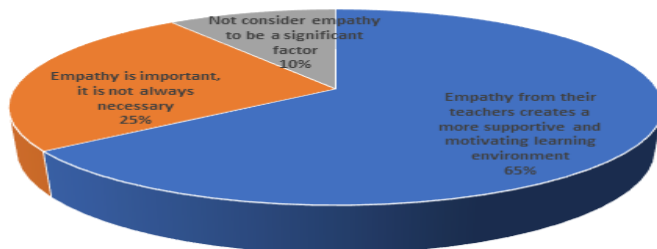
The majority of students (75%) express a high level of comfort in using digital tools such as Google Classroom and Zoom for assignments, communication, and accessing learning materials. This indicates that digital technologies are becoming increasingly integrated into the educational process, and that students are successfully adapting to modern methods of learning. Meanwhile, 20% of students are neutral, stating that they can manage but occasionally experience difficulties navigating the platforms, whereas a small portion, 5% of students, feel uncomfortable using digital tools, mainly due to limited familiarity or restricted access to technology.

Question 3: How important do you think empathy and emotional understanding are in your relationship with your teacher?

- ✓ 65% of students believe that empathy from their teachers creates a more supportive and motivating learning environment.
- ✓ 25% feel that while empathy is important, it is not always necessary for effective learning.
- ✓ 10% do not consider empathy to be a significant factor in their learning experience.

Chart 14

How important do you think empathy and emotional understanding are in your relationship with your teacher?



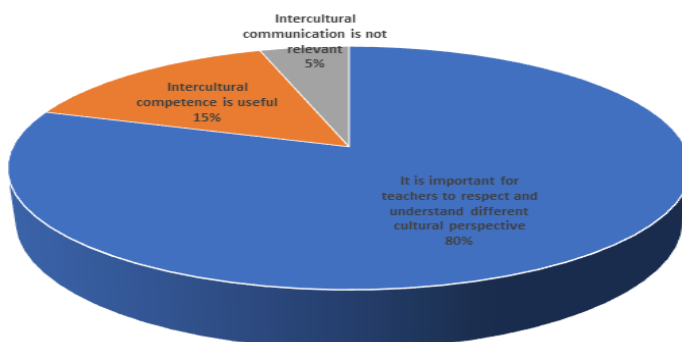
The majority of students (65%) believe that empathy and emotional understanding from teachers contribute to a supportive and motivating learning environment, highlighting the significant role of interpersonal relationships in the educational process. Furthermore, 25% of students agree that empathy is important but not always essential for effective learning, suggesting that for some students, academic factors hold greater importance. A small percentage, 10% of students, do not consider empathy to be a significant element in their learning experience.

Question 4: Do you believe that intercultural and inclusive communication is essential in the classroom?

- ✓ 80% of students agree that it is important for teachers to respect and understand different cultural perspectives.
- ✓ 15% feel that intercultural competence is useful but does not significantly impact their daily learning experience.
- ✓ 5% do not think intercultural communication is relevant in their educational environment.

Chart 15

Do you believe that intercultural and inclusive communication is essential in the classroom?



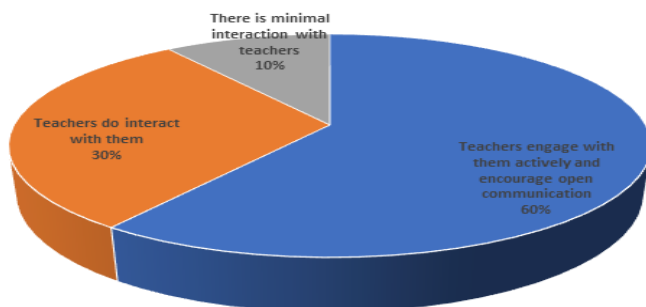
A large majority of students (80%) agree that intercultural and inclusive communication is essential in the educational process and that teachers should demonstrate respect and understanding for different cultural perspectives. Meanwhile, 15% of students consider intercultural competence to be useful, but not significantly impactful on their daily learning, whereas a small portion, 5%, do not view it as relevant in their educational environment.

Question 5: How do you feel about the level of student-teacher interaction in the classroom?

- ✓ 60% of students feel that their teachers engage with them actively and encourage open communication.
- ✓ 30% believe that while their teachers do interact with them, it could be more frequent or meaningful.
- ✓ 10% feel that there is minimal interaction with their teachers and that the relationship is largely one-way.

Chart 16

How do you feel about the level of student-teacher interaction in the classroom?



The majority of students (60%) believe that teachers actively engage with them and encourage open dialogue, indicating a positive and interactive approach to teaching. Meanwhile, 30% of students feel that although interaction exists, it could be more frequent and meaningful, whereas a small portion, 10% of students, consider the interaction to be minimal and the teacher-student relationship largely one-way, highlighting the need to increase engagement and interactivity in the classroom.

The results of the surveys conducted with teachers and students indicate that the paradigm of communication between teachers and students is gradually shifting from a traditional, hierarchical model toward a more open, dialogical, and interactive approach. Both teachers and students recognize the importance of empathy, intercultural sensitivity, and the use of digital tools to enhance exchange and collaboration. However, the findings also highlight the need for further training, institutional support, and favorable conditions that would enable deeper and more meaningful communication based on trust, respect, and active participation.

Discussion

In educational practice, the teacher–student relationship is a key element that influences not only academic achievement but also students’ motivation, as well as their social and emotional well-being. The paradigm of this relationship is shifting from a classical model, in which the teacher acts as a “lecturer” and the student as a passive recipient, toward a model that emphasizes mutual interaction, dialogue, empathy, and student participation. The structure of teacher–student relations reflects the philosophical concepts of the subject–object relationship within educational life and serves as the logical foundation for student-centered educational reform (Meng & Wu, 2022).

The subject–object relationship in the classical paradigm positions the teacher as the subject who possesses knowledge, while the student is the object who receives it. According to Educational Philosophy, this structure reflects the traditional authoritative role of the teacher and limits opportunities for dialogue and collaboration (Science Publishing Group, 2025).

The transition toward a student-centered and dialogical model highlights that learning is an active process in which students play an engaged role, while the teacher functions as a facilitator, mentor, and guide. Modern educational institutions and their teaching staff are therefore expected to integrate information and communication technologies (ICT) effectively. The teacher must not only be proficient in using ICT in professional practice but also support others in developing these competencies (Meng & Wu, 2022).

Teacher–student relationships are closely related to teaching styles. A participatory teaching style is generally associated with a more positive relationship. A high-quality teacher–student relationship contributes to greater motivation, academic success, and positive learning outcomes. For example, research indicates that warmth and low levels of conflict in the teacher–student relationship have long-term positive effects on student performance. Certain teaching styles, such as interactive and facilitative approaches, are particularly linked to stronger relationships and improved student outcomes (Maria-Eugenia, 2025).

Classroom communication refers to the exchange of information, ideas, and feedback that occurs between teachers and students. It plays a crucial role in the overall learning experience. It is not merely about the transmission of knowledge from teacher to student, but about creating a rich, two-way interaction that fosters critical thinking, collaboration, and a deeper understanding of the subject matter. Through effective communication, teachers can assess students’ understanding, clarify misconceptions, and provide timely feedback (Teachers.institute, 2023).

The dynamic landscape of education has undergone a profound transformation over the years, shifting from traditional to modern pedagogical paradigms. Students are increasingly interested in holistic, values-driven education, while educators acknowledge the challenges that accompany this

shift. In the era of transformative education, the connection between theory and practice resonates with both students and teachers, who recognize the social benefits of achieving a balanced synthesis between tradition and modernity (Chaika, 2023).

Conclusion

The paradigms of relationships and communication between teachers and students represent a fundamental transformation in the way the educational process is perceived and implemented. Contemporary education is moving away from the traditional, hierarchical structure in which the teacher serves as the sole source of knowledge and the student as a passive recipient, toward an interactive, dialogical, and student-centered model. In this new framework, the teacher assumes the role of facilitator, mentor, and guide, creating conditions for active participation, critical thinking, and collaboration.

The new paradigms emphasize the importance of empathy, intercultural sensitivity, and emotional intelligence in the communication process. Through understanding and embracing diversity, teachers contribute to the creation of an inclusive classroom environment in which every student feels respected and valued. Additionally, digitalization and modern communication technologies offer new opportunities for interaction, while simultaneously presenting challenges in maintaining the human dimension of teaching.

A high-quality teacher–student relationship significantly influences students’ motivation, academic achievement, and psychological well-being. Therefore, fostering positive and supportive communication should be a strategic priority within educational institutions.

These new paradigms not only transform classroom dynamics but also redefine the roles of both teacher and student in the learning process. Their full realization requires continuous professional development, institutional support, and a shift in educational culture to build a system that promotes trust, respect, active collaboration, and learning grounded in mutual communication.

References

- Almakaty, S, S., (2024). New Trends in Communication and Media Education in the Digital Age: A Global Analysis and Comparison Study, *Journal Preprints.org*10, DOI:10.20944/preprints202410.1022.v1, pp 3-7, <https://www.preprints.org>».
- Asaqli, E., (2020). Moore, M. G. (1993). Theory of Transactional Distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*, New York: Routledge. SCIRP Open Access, pp 1-3, <https://www.scirp.org>».
- Batista1, J., (2021). The Use of ICT for Communication between Teachers and Students in the Context of Higher Education Institutions, *Information - Journal of information science and technology – MDPI*, 12(11), 479; pp 4-5, <https://doi.org/10.3390/info12110479>, <https://www.mdpi.com>».

- Chaika, O., (2023). *Bridging the Gap: Traditional vs. Modern Education* (A Value-Based Approach for Multiculturalism), DOI: 10.5772/intechopen.114068, IntechOpen, pp 3-7, <https://www.intechopen.com>.
- GoFillForm Admin., (2025). Top 10 best online learning platforms for students in 2025, Technologies Pvt. Ltd., GoFillForm, pp 2-7, <https://www.gofillform.com>.
- Maria-Eugenia, C., (2025). Teacher-student relationship and teaching styles in primary education. A model of analysis, *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 8 No. 3, Related DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2022-0053>. pp. 165-183.
- İşik, M., (2026). New Paradigms in Teacher Education: A Theoretical Review, *West European Journal of Social Sciences*, 3(1):404-424, DOI: 10.63632/9medrs40, License: CC BY 4.0, ResearchGate, pp 411, <https://www.researchgate.net>.
- Jovanovic, S., (2016). Book Review, John Dewey. Originally published 1938). Experience and education. New, York, NY: Free Press, *A Journal of Service-Learning & Civic Engagement* 55 Vol. 7, No. 1, 2016.pp 1-3, <https://www.academia.edu>.
- Meng, F., R, Wu, (2022). Reconstruct the Teacher-Student Relationship Based on Intersubjectivity Theory, Science Publishing Group, *Published in Higher Education Research* (Volume 7, Issue 6), <https://doi.org/10.11648/j.her.20220706.18>, pp 6-7, <https://www.sciencepublishinggroup.com>.
- Милановић, А., (2025). Образовање у дигиталном добу – прилог разумевању дела Биљане Новковић Цветковић. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књига XVI, 1/2025, ORCID 0000-0001-5231-5432, DOI: 10.5937/gufv2501103M, pp. 102, <https://www.pfvr.ni.ac.rs/godisnjak-pedagoskog-fakulteta>.
- Mir, H. A., (2023). A New Paradigm for Blended Learning: Leveraging Inverted Pedagogy and Digital Communication to Foster Effective Learning, *International Journal of Adult Education and Technology* (IJAET) 14(1), DOI: 10.4018/IJAET.321654, pp 3 - 5 <https://www.igi-global.com>.
- Džafić, M., Šejtanić, S., (2025). The dominant model of communication in traditional teaching and modern educational systems, *European Journal of Alternative Education Studies*, ISSN-L: 2501-5915, Zenodo, pp 12-13, <https://zenodo.org>.
- Rahmat, S. P., (2023). Navigating The Future: The New Paradigm Of Education, *Novateur, Publications*, <https://novateurpublication.org/index.php/np/article/view/167> pp 3-5, <https://novateurpublication.org>.
- Ристић, М., Златковић.Б., (2023). Комуникационо-саветодавне вештине и способности наставника у раду са ученицима. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књига XIV, 1/2023, УДК 159.928-057.4:371.21237.064.2, pp 22, <https://www.pfvr.ni.ac.rs/godisnjak-pedagoskog-fakulteta>.
- Teachers.institute. (2025). Classroom Communication: How Teachers and Students Interact, New Story Schools,pp 3-5, <https://teachers.institute>.

Ванче С. БОЈКОВ

НОВЕ ПАРАДИГМЕ У КОМУНИКАЦИЈИ НАСТАВНИК-УЧЕНИК

Апстракт: *Савремено образовање данас се налази у процесу значајних трансформација које мењају природу комуникације између наставника и ученика. Традиционални модел једносмерног преноса знања постепено се замењује интерактивним, дијалошким и на ученика усмереним приступом, у коме је комуникација основа успешног учења и личног развоја. Предмет истраживања овог рада је анализа нових парадигми комуникације наставник-ученик, са посебним акценатом на улогу дигиталних технологија, повратних информација и интеркултурне компетенције у наставном процесу. Циљ истраживања овог рада је да се утврди утицај савремених комуникационих модела и дигиталних технологија на квалитет наставе, мотивацију ученика и ефикасност учења. Теоријска основа истраживања заснована је на савременим педагошким теоријама, конструктивизму, интерактивном учењу и концепту дигиталне педагогије. У раду се примењују методе научне анализе литературе, дескриптивне и упоредне методе, као и анкетно истраживање са наставницима и ученицима. Резултати истраживања показују да ефикасна комуникација између наставника и ученика није заснована само на преносу информација, већ и на међусобном поверењу, поштовању, разумевању и стварању позитивне психолошке климе у учионици. Употреба дигиталних технологија доприноси већој интерактивности, активности ученика и бољој повратној информацији, што позитивно утиче на мотивацију и исходе учења. Савремени образовни модели наглашавају промену улоге наставника, који треба да се промени од предавача до фацилитатора, ментора и партнера у процесу учења.*

Кључне речи: *комуникација наставник-ученик, интерактивна настава, дигитална педагогија, повратне информације, мотивација ученика, образовна технологија.*

Примљено: 05. 11. 2025. године.

Одобрено за штампу: 22. 04. 2026. године.

Лаура Ш. КАЛМАР*
ORCID 0000-0002-8257-4109
Учитељски факултет на мађарском
наставном језику у Суботици
Универзитет у Новом Саду

УДК 37.091.12:159.923.2.072
- прегледни рад -
DOI 10.5937/gufv2601029K

ПОВЕЗАНОСТ НАСТАВНИЧКЕ САМОЕФИКАСНОСТИ И АФЕКТИВНЕ ДОБРОБИТИ НАСТАВНИКА

Сажетак: Циљ овог рада јесте теоријска анализа и синтеза научних приступа који разматрају повезаност наставничке самоефикасности и афективне добробити наставника. Рад се фокусира на разматрање начина на који уверења наставника о сопственим професионалним капацитетима утичу на њихово емоционално и афективно функционисање у наставном процесу. Анализа релевантне литературе указује да високи нивои самоефикасности доприносе већем позитивном афекту, већем професионалном задовољству и смањењу стреса, док ниски нивои самоефикасности могу условити повећану урођену осетљивост на негативне емоционалне факторе. Теоријска разрада ових односа омогућава боље разумевање психолошких механизма који подржавају професионалну стабилност и мотивацију наставника, као и значај интервенција усмерених на развој самоефикасности у контексту унапређења афективне добробити. У раду се примењује метода анализе садржаја ради одговора на истраживачко питање: Да ли постоји повезаност између наставничке самоефикасности и афективне добробити наставника? Циљ рада је да укаже на повезаност између самоефикасности, афективне добробити и намере напуштања професије. У контексту васпитно-образовног рада у Србији, примена наставничке самоефикасности представља важан корак ка унапређењу школског система.

Кључне речи: Наставник, афективна добробит, професионални развој, емоционално функционисање, психолошки механизми.

Увод

Добробит наставника од кључног је значаја за квалитетну наставу и постала је истакнута тема у образовним политикама и јавним расправама (Schleicher, 2018). Према концептуалном оквиру OECD-а, добробит

* laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

наставника има четири кључне димензије: когнитивну, субјективну, физичку и менталну, као и социјалну добробит (Viac & Fraser, 2020). Међу њима, афективна добробит, дефинисана као „одређена осећања или емотивна стања” (Viac & Fraser, 2020, стр. 24), представља суштински аспект субјективне добробити. Афективна добробит подразумева субјективну процену осећања, укључујући доживљај и позитивних и негативних емоција (Mäkikangas et al., 2011; Watt, 1987). Све је присутнији консензус да је наставнички посао више од интелектуалног или физичког рада, те да представља и облик емотивног рада (Hargreaves, 2001). Од наставника се често захтева, или они сами осећају да се то од њих захтева, да регулишу своје емоције у складу са емотивним нормама наставничке професије (Sun & Yin, 2024). Наставници се суочавају са све већим радним захтевима и склони су емотивној исцрпљености. Нежељена афективна стања, попут сагоревања на послу, умора, напетости, обесхрабрености и осећаја крхкости, честа су међу наставницима и доприносе високој стопи напуштања професије (Huberman, 1993; Madigan & Kim, 2021). „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” (Marković, 2023: 46). Стога је продубљено разумевање афективне добробити наставника и фактора који на њу утичу кључно истраживачко подручје. У раду се примењује метода анализе садржаја ради одговора на истраживачко питање: *Да ли постоји повезаност између наставничке самоефикасности и афективне добробити наставника?*

Наставничка самоефикасност као предиктор афективне добробити

Наставничка самоефикасност представља кључни предиктор исхода афективне добробити (ур. Bardach, Klassen & Perry, 2022; Zee & Koomen, 2016). Самоефикасност се односи на уверење појединаца у сопствену способност да предузму одређене активности како би успешно обавили неки задатак (Bandura, 1986). Када је реч о наставницима, самоефикасност подразумева њихово опажено уверење о сопственој способности да утичу на учење ученика (Kleinsasser, 2014). Емпиријска истраживања указују на то да је наставничка самоефикасност повезана и са позитивним и са негативним аспектима добробити, као што су задовољство послом, ентузијазам, радни стрес, напетост, незадовољство и сагоревање на послу (Barouch Gilbert et al., 2014; Briones, Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 2010; Helms-Lorenz & Maulana, 2016; Huang et al., 2019; Robertson & Dunsmuir, 2013; Yin et al., 2022, 2023). Међутим, наставничка самоефикасност је вишедимензионална и сложена, при чему наставници могу исказивати различите нивое ефикасности у различитим областима (Bandura, 1997). Наставници се не осећају подједнако ефикасно у свим

наставним ситуацијама (Goddard et al., 2000). На пример, наставник може осећати високу компетентност у управљању разредом, али се истовремено може осећати мање способним у погледу наставних стратегија (Milosavljević Đukić & Cenić, 2018). Стога различите конфигурације наставничке самоефикасности могу довести до различитих исхода афективне добробити. Упркос значају ове проблематике, постоји мањак истраживања која испитују различите латентне профиле наставничке самоефикасности, могућност предвиђања ових профила на основу демографских карактеристика наставника, као и њихову предиктивну улогу у објашњењу афективне добробити наставника.

Сматра се да наставничка самоефикасност утиче на афективну добробит наставника, будући да социјално-когнитивна теорија полази од тога да „уверења о ефикасности утичу на природу и интензитет емотивних искустава” (Bandura, 1997: 137). Такође, претпоставља се да поједине личне и контекстуалне варијабле сложено утичу на уверења о самоефикасности (Bandura, 1977; Lent, Brown & Hackett, 2002). Постоје два главна концептуална упоришта наставничке самоефикасности: Ротерова (1966) теорија социјалног учења и Бандурина (Bandura, 1977, 1997) социјално-когнитивна теорија. Бандура (Bandura, 1977) је појаснио да опажена самоефикасност није исто што и Ротеров (Rotter, 1966) „locus of control”, јер се прва односи на уверење у сопствену способност да се изврши одређена активност, док се потоња односи на узрочна уверења о томе да ли поступци могу утицати на исходе. Бандура (Bandura, 1997) је прегледом емпиријских доказа показао да је опажена самоефикасност снажан предиктор различитих облика понашања, док је *locus of control* углавном слаб или недоследан предиктор истих понашања. Један од значајних доприноса Бандурине социјално-когнитивне перспективе јесте то што су истраживачи почели да концептуализују наставничку самоефикасност као специфичну за одређене задатке или ситуације, уместо да је посматрају као општу особину, као што је то чинио Ротер. Класен и сарадници (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011) анализирали су истраживања о наставничкој ефикасности у периоду од 1998. до 2009. године и указали на потребу усмеравања пажње на доменску специфичност. Зи и Кумен (Zee & Koomen, 2016) додатно су нагласили ову промену истичући да се „напуштањем идеје да је самоефикасност општа особина прихвата став да се уверења о наставничкој самоефикасности могу разликовати у зависности од различитих врста задатака, ученика и околности у разреду” (Zee & Koomen, 2016: 984). У недавном интегративном прегледу Бардах (Bardach et al., 2022) такође је сумиран тренд према којем се наставничка самоефикасност концептуализује или као општа особина или, у складу са Бандурином теоријом, као самоефикасност специфична за задатке, домене и ситуације.

Наставничка самоефикасност не мора бити доследна у различитим врстама задатака; стога специфичне, партикуларизоване скале теже да

имају већу предиктивну валидност (Bandura, 1997). Метаанализа коју су спровели Чеснут и Барлеј (Chesnut & Burley, 2015) показала је да су концептуално „тачне” мере (односно мере засноване на Бандуриној концептуализацији) давале значајно веће величине ефекта у поређењу са „нетачним“ мерама. Конструкт и мере наставничке самоефикасности у овом истраживању преузети су од Тшанен-Моран и Хој, чије истраживање представља типичан пример приступа заснованог на Бандуриној концептуализацији самоефикасности специфичне за задатке и сматра се темељним у овој области (Bardach et al., 2022; Zee & Koomen, 2016; Kleinsasser, 2014). Тшанен-Моран и Хој (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) предложили су да је наставничка самоефикасност вишеслојни конструкт који обухвата три домена: самоефикасност у примени наставних стратегија, управљању разредом и ангажовању ученика. Овај конструкт одражава наставничку самоефикасност кроз процене наставника о сопственој компетентности у различитим наставним активностима. Иако постоје одређене дилеме у погледу тога да ли ова три домена обухватају све задатке које наставници обављају – на пример, аутори (Сосса & Сосса, 2022) сугерисали су да би конструкт наставничке самоефикасности требало да укључи и четврти домен, ефикасност у суочавању са неприкладним понашањем ученика – тродимензионална структура наставничке самоефикасности и даље представља најприхваћенији оквир у овој области и широко је примењивана у истраживањима наставничке самоефикасности током последње две деценије (Kwon et al., 2021; McLennan et al., 2017; Wolters & Daugherty, 2007; Yin et al., 2023). Сходно томе, домени наставничке самоефикасности у овом истраживању односе се на уверења наставника о сопственој способности да успешно обављају три врсте наставних задатака, односно да примењују различите наставне стратегије, управљају разредом и ангажују ученике у процесу учења (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Међутим, сложеност наставничке самоефикасности недовољно је одражена у постојећим истраживањима. Наставници са различитим нивоима самоефикасности често се третирају као хомогена група, при чему истраживачи примењују приступ обједињавања различитих домена наставничке самоефикасности у јединствен композитни скор или конструисања фактора вишег реда (Granziera & Perera, 2019; McLennan et al., 2017). Имајући ово у виду, приступ усмерен на особу, који је вишедимензионалан, може понудити нова сазнања у проучавању наставничке самоефикасности. Анализа латентних профила представља типичан пример приступа усмереног на особу. Док су варијаблама усмерене методе фокусиране на односе између варијабли, методе усмерене на особу стављају већи акценат на појединце, наглашавајући идентификовање подгрупа са хомогеношћу унутар група и хетерогеношћу између група (Magnusson, 2003).

Ранија, слична истраживања

Постоји обиман корпус истраживања о наставничкој самоефикасности, али су студије које користе анализу латентних профила ради сагледавања вишедимензионалности наставничке самоефикасности веома ретке. Према систематским прегледима који обухватају широк спектар истраживања у периоду од 1998. до 2020. године, ниједна од укључених студија није применила анализу латентних профила као истраживачку методу (Bardach et al., 2022; Klassen et al., 2011; Kleinsasser, 2014; Zee & Koomen, 2016). Само мали број студија користио је приступе усмерене на особу како би се експлицитно сагледала вишедимензионалност наставничке самоефикасности. Значајно је поменути шест профила наставничке самоефикасности које издвајају аутори Перера и сарадници (Perera et al., 2019), који су идентификовали шест профила наставничке самоефикасности, при чему су уочене значајне разлике између димензија унутар сваког профила.

На пример, једна група, коју су истраживачи назвали „наставници ефикасни у ангажовању ученика”, имала је ниске скорове у општој самоефикасности, самоефикасности у управљању разредом и самоефикасности у примени наставних стратегија, док је њихова самоефикасност у ангажовању ученика била знатно виша у поређењу са наставницима из других група. Поред ове групе, аутори су идентификовали још пет различитих профила који се разликују по комбинацији нивоа самоефикасности у појединим доменима. Један профил карактерише уједначено висока самоефикасност у свим димензијама (општа самоефикасност, управљање разредом, наставне стратегије и ангажовање ученика), што указује на наставнике који имају стабилно високо поверење у сопствене професионалне способности. Други профил обухвата наставнике са умереним нивоом самоефикасности у свим доменима, без изражених јаких или слабих страна, што указује на уравнотежен, али не и изразито висок ниво самопоуздања. Преостали профили показују различите дисбалансе, где су поједине димензије самоефикасности релативно високе, док су друге значајно ниже, што указује на специфичне области професионалне снаге и слабости код наставника. Овакви резултати наглашавају да наставничка самоефикасност није једнодимензионални конструкт, већ сложен образац уверења који може имати различите конфигурације у оквиру популације наставника. С друге стране, Фенг са сарадницима (Feng et al., 2019) идентификује три класе наставничке самоефикасности: високу, умерену и ниску. Скорови унутар сваке димензије у оквиру појединих класа били су углавном уједначени; на пример, наставници из класе високе самоефикасности имали су изражен осећај ефикасности у свим доменима. Заједно, ове студије указују на то да је наставничка самоефикасност сложен и вишеслојан конструкт, чиме се наглашава потреба за даљим

истраживањима њених карактеристика на индивидуалном нивоу. Из перспективе *социјално-когнитивне теорије*, демографске карактеристике наставника повезане су са њиховом самоефикасношћу. Одређене личне карактеристике, попут пола, сматрају се испреплетеним елементима социјално конструисаног света, а не само генетским или биолошким особинама (Lent, Brown & Hackett, 2002). Процес социјализације родних улога утиче на професионалне изборе и понашања појединаца (Hackett & Betz, 1981). Ова разлика може се испољити и на нивоу самоефикасности који мушки и женски наставници доживљавају у обављању својих професионалних улога (Drudy, 2008). Забележено је да постоје одређене повезаности између пола и припадности профилима наставничке самоефикасности (Perera et al., 2019).

Герит (Garrett, 1977) је утврдио да су наставнице наглашавале утицај фактора под контролом наставника на образовни успех и испољавале значајно поверење у сопствену способност да овладају својом професионалном судбином. Рауденбуш и сарадници (Raudenbush et al., 1992) констатовали су да су наставници мушког пола испољавали значајно нижи ниво самоефикасности у поређењу са наставницама. Клесин и Чиу (Klassen & Chiu, 2010) понудили су другачије тумачење, сугеришући да се наставнице, у односу на наставнике, суочавају са вишим нивоима радног и разредног стреса и да имају нижу самоефикасност у управљању разредом. Када је реч о наставничком искуству, истраживања такође дају неуједначене закључке. Волтерс и Даугерти (Wolters & Daugherty, 2007) утврдили су да наставници са већим радним искуством имају тенденцију да испољавају виши ниво самоефикасности. Међутим, Клесин и Чиу (Klassen & Chiu, 2010, 2011) открили су да је однос између броја година наставничког искуства и самоефикасности нелинеаран, са порастом у раним фазама каријере и опадањем у каснијим фазама. Окружење пружа различите могућности појединцима да добију социјалну персуазију и моделе, који представљају кључне изворе самоефикасности (Bandura, 1997). Постојећа истраживања сугеришу повезаност школског контекста (тј. нивоа школе и локације школе) и наставничке самоефикасности. Клесин и Чиу (Klassen & Chiu, 2011) утврдили су да наставници који предају старијим ученицима (наставници у средњим школама или гимназијама) доживљавају већи стрес и нижи ниво самоефикасности у поређењу са наставницима у основним школама. Супротно томе, истраживачи (Raudenbush et al., 1992) налазе да наставници средњих школа пријављују нижу самоефикасност када предају млађим разредима. Поред тога, и локација школе, било да се ради о руралним, приградским или урбаним срединама, може утицати на наставничку самоефикасност због разлика у доступним ресурсима, транспорту и социоекономском статусу ученика, иако су резултати тренутних истраживања неуједначени. Укратко, постојећа истраживања показују да су пол наставника, године искуства, ниво школе и локација школе повезани са наставничком

самоефикасношћу, али различите студије долазе до различитих закључака о природи тих веза.

Наставници који припадају различитим подгрупама самоефикасности могу имати различите демографске карактеристике. Сходно наведеном, у овом истраживању примењен је приступ усмерен на особу како би се боље разумела повезаност ових демографских карактеристика са вероватноћом припадности наставника различитим профилима самоефикасности. Афективна добробит односи се на субјективну процену осећаја добробити или nelaгодности (Warr, 1987). Прецизније, она се односи на доживљај како позитивног, тако и негативног афекта (Daniels, 2000). Према концептуалном моделу OECD-а о добробити, афект је кључна димензија субјективне добробити наставника (Viac & Fraser, 2020). Стога афективна добробит представља основни аспект субјективне добробити и од суштинског је значаја за ментално здравље (Mäkikangas et al., 2011). Конструкт афективне добробити у овом истраживању изведен је из Верових теорија (1990, 1992). Вер (Warr, 1990) је представио оквир за разумевање афективне добробити, који укључује задовољство и узбуђење као хоризонталне и вертикалне осе, са две укрштене дијагонале. Сама димензија узбуђења не одражава добробит, па њени екстремни нису означени. На тај начин, шира дефиниција афективне добробити укључује три кључне осе: (1) незадовољан–задовољан; (2) анксиозан (високо узбуђење и мало задовољства)– задовољан (ниско узбуђење и високо задовољство); (3) депресиван (ниско узбуђење и ниско задовољство)–ентузијастичан (високо узбуђење и високо задовољство). Прва оса, која представља задовољство независно од узбуђења, често се сматра општим задовољством (Warr, 1992). Неки истраживачи сугеришу да је задовољство више процена услова и карактеристика посла или живота, па се задовољство сматра когнитивном, а не афективном димензијом субјективне добробити (Rafaeli, Erez, Ravid, Derfler-Rozin, Treister & Scheyer, 2009). Дакле, уска дефиниција афективног благостања укључује само последње две осе, што је одражено у Варовој (1990) скали афективног благостања, која од испитаника тражи одговор о учесталости позитивних и негативних емоција које су осећали како би се измерила њихова афективна добробит у опсегу од анксиозности до задовољства и од депресије до ентузијазма.

Повезаност самоефикасности, афективне добробити и намере напуштања професије

Самоефикасност представља уверење о личним карактеристикама које обухватају мисли, перцепције, ставове, понашања и постигнућа појединца (Bandura, 1997). Појам самоефикасности описује уверење које појединац има о степену у којем може да се носи са изазовима и контролише поступке који утичу на његов живот (Bandura, 1997).

Самоефикасност је организациони фактор који оснажује наставнике да развијају околности (Betoret & Artiga, 2010; Erdem, 2015), што може заштитити наставнике од штетних последица професионалног стреса, као што је сагоревање на послу. Перцепције самоефикасности нису имплицитно проценивачке природе. Оне се не конструишу на основу разматрања потенцијала других (Gist, 2018). Напротив, уверења о самоефикасности се, пре свега, формирају на основу јединствених искустава појединца и њихових тумачења у оквиру сопствене области деловања (Rittmayer & Beier, 2009; Tatar & Buldur, 2013; Shaukat et al., 2020). Наставници природних наука уложили су значајно време и напор у развој професионалних инструмената у области наставе природних наука за процену самоефикасности. Ови инструменти обухватају „*Science Teaching Efficacy Belief Instrument*” (STEBI) који је развио Ригс (Riggs, 1988), затим Ригс и Енох (Riggs & Enochs, 1990), као и „*Teaching Science as Inquiry*” (TSI), који су развили Смолек (Smolleck et al., 2006) на основу Националних стандарда за образовање у области природних наука (Mintzes et al., 2013). Према резултатима истраживања, појединци са чврстим знањем из природних наука и склоношћу ка учешћу у реформским наставним активностима испољавају виши степен самоефикасности (Isto, 2013). Обично, бољи професионални учинак и дужиостанак у STEM областима извођење наставе директно су пропорционални са самоефикасношћу појединаца у STEM областима. Међутим, до сада ниједно истраживање није испитало везе између афективне добробити и самоефикасности – као и ефекте те везе на намеру наставника да напусти посао – код STEM наставника. Ово истраживање стога представља нов допринос литератури. Наставничка самоефикасност је уско повезана са наставничком саморефлексијом. „Модел наставника који активно размишља о свом професионалном искуству сматра се основним циљем професионалног образовања и кључним приступом професионалном развоју. Критички-рефлексиван наставник настоји да замени хијерархијски, ауторитарни, стандардизовани и конформни образовни процес еманципаторским и демократским моделом, где наставникова образовна активност није манипулација, већ комуникативни чин” (Kalmar, 2025: 41).

Самоефикасност и афективна добробит

Недавне студије показују да уверење наставника о степену своје самоефикасности има значајну корелацију са њиховим осећајем добробити (Collie et al., 2016). Наставници са високим степеном самоефикасности могу створити квалитетно окружење у учионици у коме наставник и ученици остварују позитивније исходе (Dofková, 2019; Guo et al., 2012). С обзиром на блиску везу између афективне добробити наставника и нивоа њихове самоефикасности (Collie et al., 2016; Huang & Yin, 2018; Yuruk, 2011; Koksall, 2018), односи између самоефикасности и перцепција, ставова

и осећања појединачног наставника довели су до нове линије истраживања о варијаблама које су повезане са афективном добробити наставника (Klassen & Chiu, 2011). Афективна добробит обухвата интензитет и редовност позитивних и негативних осећања и стања ума (Luhmann et al., 2012). Warr (1990) је афективну добробит концептуализовао као четвородимензионалну: ентузијазам, задовољство, анксиозност и депресију. Ван Хорн и сарадници (Van Horn et al., 2004) предложили су три супротстављена аспекта афективне добробити: ентузијазам–депресија (нпр. сагоревање на послу), задовољство–незадовољство (нпр. радно задовољство) и умор–живост (нпр. благостање). У овом истраживању, стрес повезан са радом и сагоревање (Isto, 2004), као и депресија (Warr, 1990), мерени су код наставника природних наука и математике као аспекти њихове афективне добробити. Сагоревање на послу резултат је продуженог стреса повезаног са радом (Jennett et al., 2003), посебно када наставници прихватају да нису у стању да се носе са тешкоћама на радном месту (Maslach et al., 2001). Радећи под притиском високих захтева наставничке професије, наставници су склонији сагоревању ако им недостају адекватни психолошки ресурси за суочавање са тим (Skaalvik & Skaalvik, 2007; 2010; 2011; Hakanen et al., 2006). Према теорији очувања ресурса (Conservation of Resources – COR), појединци се не могу носити са разарајућим ефектима негативних искустава на послу ако су психолошки ресурси који им омогућавају већу отпорност исцрпљени (Hobfoll et al., 2000).

Такви појединци, радећи у високо захтевном окружењу, истовремено осећају стрес, анксиозност и сагоревање док покушавају да се носе са својим негативним емоцијама. Ако њихове стратегије суочавања постану неефикасне и ако осете да су им ресурси значајно исцрпљени, они могу одустати од својих задатака и доживети депресију (Isto, 2000). Постоје експериментални докази да су уверења наставника о своефикасности и учесталост сагоревања и депресије обрнуто пропорционални (Carone & Petrillo, 2018). Више истраживања показало је да самоефикасност наставника има позитиван ефекат на њихову афективну добробит у смислу смањења нивоа стреса, сагоревања, депресије и намере напуштања посла, као и повећања посвећености раду и радног задовољства (Aloe et al., 2014; Collie et al., 2012; Klassen & Chiu, 2011). Ово указује да уверења наставника о своефикасности спадају међу психолошке ресурсе који их оснажују против негативних ефеката радног стреса, сагоревања и депресије.

Закључна разматрања

„Друштвене промене темеље се на знањима као најважнијем развојном потенцијалу. Оне су брзе, муњевите. Знања брзо настају и још брже застаревају. Шансу за развој и прогрес имају само они који непрестано уче

и стално иновирају своја знања ослобађајући се бајатих, неупотребљивих знања. Само друштво које учи уз помоћ знања се и мења” (Novković Svetković, 2017: 178). На основу теоријске анализе релевантне литературе, може се закључити да виши нивои наставничке самоефикасности доприносе већем позитивном афекту, већем професионалном задовољству и бољој емоционалној стабилности наставника, док ниски нивои самоефикасности могу повећати осетљивост на стрес и негативне емоционалне факторе. Ови налази указују на значај подстицања рефлексивне праксе и развоја уверености наставника у сопствене професионалне капацитете, као и на потенцијални утицај на смањење намере напуштања професије. У контексту васпитно-образовног рада у Србији, јачање наставничке самоефикасности представља кључан корак ка унапређењу школског система и подршци афективној добробити наставника. На основу приказаних теоријских оквира и резултата претходних истраживања, јасно је да је наставничка самоефикасност кључни предиктор афективне добробити наставника. Наставници који имају високо осећање своје способности да успешно управљају наставним процесом, примењују различите наставне стратегије и ангажују ученике у учењу, склонији су позитивним афективним искуствима, мањем нивоу радног стреса и сагоревања на послу (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Bardach et al., 2022). Истовремено, афективна добробит наставника није само резултат личне компетентности, већ је уско повезана са контекстуалним и демографским факторима, као што су пол наставника, радно искуство, ниво школе и локација школе (Perera et al., 2019; Klassen & Chiu, 2010, 2011). Различити профили наставничке самоефикасности указују на то да наставници нису хомогена група и да приступ усмерен на особу може боље открити сложене везе између самоефикасности и афективне добробити. Афективна добробит, као кључна димензија субјективне добробити, обухвата како позитивне тако и негативне емоције које наставници доживљавају у свакодневном раду (Warr, 1990; Viac & Fraser, 2020). Наставници са високим нивоом самоефикасности боље се носе са радним захтевима и изазовима, мање су подложни сагоревању и депресивним стањима, а већа је и вероватноћа да ће остати у професији и одржавати позитиван однос према свом раду (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010; Aloe et al., 2014). Анализом релевантне литературе можемо увидети значај развоја и подршке наставничкој самоефикасности као стратегије за унапређење афективне добробити и професионалног задовољства наставника. Практичне импликације укључују креирање професионалних развојних програма усмерених на јачање специфичних домена самоефикасности, као и развијање контекстуалне подршке која омогућава наставницима да се успешније носе са радним изазовима и афективним стресом.

Литература

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bardach, L., Klassen, R. M., & McQueen, S. (2022). Teacher self-efficacy: An integrative review of the research 1998–2020. *Educational Research Review*, 34, 100438. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100438>.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637–654. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>.
- Briones, E., Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2010). The role of self-efficacy in teacher well-being. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 387–400. <https://doi.org/10.1037/a0018155>.
- Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39, 1757–1766. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Teacher self-efficacy measurement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 27(2), 273–301. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9306-0>.
- Cocca, E., & Cocca, A. (2022). Expanding the domains of teacher self-efficacy: A focus on student misbehavior. *Educational Studies*, 48(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2041234>.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>.
- Dofková, R. (2019). Evaluation of self-efficacy in prospective primary school teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(2), 244–253. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.244>.
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias. *Gender and Education*, 20(4), 309–323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>.

- Erdem, E. (2015). The relationship between self-efficacy and attitudes of chemistry teacher candidates. *Problems of Education in the 21st Century*, 63, 62–70.
- Feng, L., et al. (2019). Latent profiles of teacher self-efficacy: A person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 82, 84–95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.002>.
- Garrett, H. E. (1977). *Statistics in psychology and education* (5th ed.). Vakils, Feffer & Simons.
- Gist, C. D. (2018). Human resource development for racial/ethnic diversity. *Advances in Developing Human Resources*, 20, 345–358. <https://doi.org/10.1177/1523422318778014>.
- Gilbert, R. B., Adesope, O. O., & Schroeder, N. L. (2014). Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34(7), 876–899. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814193>.
- Guo, Y., McDonald Connor, C., Yang, Y., Roehring, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification. *Elementary School Journal*, 113, 3–24. <https://doi.org/10.1086/665816>.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 480–487. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.480>.
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 184–192. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326–339. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1).
- Hargreaves, A. (2001). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Continuum.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
- Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on job stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 58, 42–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.001>.
- Hobfoll, S. E., Shirom, A., & Golembiewski, R. (2000). Conservation of resources theory. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 57–80). Marcel Dekker.
- Huang, S., & Yin, H. (2018). Teacher efficacy and affective well-being in Hong Kong. *ECNU Review of Education*, 1(2), 102–126. <https://doi.org/10.30926/ecnuoe2018010205>.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Teachers College Press.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583–593. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>.

- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being. *Early Education and Development*, 29(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>.
- Kalmar, L. (2025). The role of the teacher as a reflective practitioner. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 16(2), 35–46. <https://doi.org/10.5937/gufv2502355K>.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>.
- Kleinsasser, R. (2014). Teacher self-efficacy: Theory, research, and practice. *Journal of Education for Teaching*, 40(3), 234–250. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.923331>.
- Koksal, E. A. (2018). Self-efficacy beliefs of pre-service science teachers on fieldtrips. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.30935/scimath/9518>.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255–311). Jossey-Bass.
- Luhmann, M., Hawkley, L. C., Eid, M., & Cacioppo, J. T. (2012). Time frames and the distinction between affective and cognitive well-being. *Journal of Research in Personality*, 46(4), 431–441. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.04.004>.
- Marković, M. (2023). Primena društvenih mreža u visokom obrazovanju iz perspektive studenata. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 14(1), 35–48.
- Mäkikangas, A., Hättinen, M., Kinnunen, U., & Pekkonen, M. (2011). Longitudinal factorial invariance of the Maslach Burnout Inventory–General Survey among employees with job-related psychological health problems. *Stress and Health*, 27(4), 347–352. <https://doi.org/10.1002/smi.1381>.
- Magnusson, D. (2003). *The person approach: Concepts, measurement, and analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>.
- McLennan, B., et al. (2017). Teacher self-efficacy in practice: Domain-specific insights. *Teaching and Teacher Education*, 63, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.003>.
- Mintzes, J. J., Marcum, B., Messerschmidt-Yates, C., & Mark, A. (2013). Enhancing self-efficacy in elementary science teaching with professional

- learning communities. *Journal of Science Teacher Education*, 24(7), 1201–1218. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9320-1>.
- Milosavljević Đukić, T., & Cenić, S. (2018). Planiranje vaspitnog rada u funkciji obezbeđivanja uslova za uspešno ostvarivanje vaspitne funkcije škole. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, IX (2), 85–99. Pedagoški fakultet u Vranju, Univerzitet u Nišu.
- Novković Cvetković, B. (2017). Inovativni modeli rada u nastavi u funkciji unapređivanja nastavnog procesa. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 1, 177–189.
- Perera, H. N., et al. (2019). Latent profiles of teacher self-efficacy: Evidence from a person- centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 85, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102889>.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150–167. <https://doi.org/10.2307/2112584>.
- Rafaeli, A., Erez, A., Ravid, S., Derfler-Rozin, R., Treister, D. E., & Scheyer, R. (2009). When customers exhibit verbal aggression: The role of emotional display rules and service providers' emotion regulation. *Academy of Management Journal*, 52(5), 955–978. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.44633728>.
- Riggs, I. M. (1988). *The development of an instrument to measure preservice elementary teachers' science teaching efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument (STEBI). *Science Education*, 74(6), 625–637. <https://doi.org/10.1002/sce.3730740605>.
- Rittmayer, M. A., & Beier, M. E. (2009). Self-efficacy in STEM. In B. Bogue & E. Cady (Eds.), *Applying research to practice (ARP) resources*. <http://www.engr.psu.edu/AWE/ARPresources.aspx>.
- Robertson, J., & Dunsmuir, S. (2013). Teacher self-efficacy and well-being. *Educational Psychology in Practice*, 29(2), 159–176. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.775730>.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system. Strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>.
- Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Alghamdi, A. K. H. (2020). Science teachers' perceptions of personal science efficacy beliefs and science teaching in Saudi Arabia, Pakistan, and the United Arab Emirates. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(8), em1866. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8290>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>.
- Sun, L., & Yin, H. (2024). Emotional labor and teachers' well-being. *Educational Research Review*, 40, 101150. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.101150>.
- Tatar, N., & Buldur, S. (2013). Improving preservice science teachers' self-efficacy about the use of alternative assessment. *Journal of Baltic Science Education*, 12(4), 452–464.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>.
- Viac, C., & Fraser, D. (2020). Teacher well-being: OECD conceptual framework and measures. *OECD Education Working Papers*, 215, 1–32. <https://doi.org/10.1787/18152019>.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford University Press.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 193–210. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teacher self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 40–58. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.09.004>.
- Yin, H., et al. (2022). Teacher self-efficacy and well-being: Cross-national evidence. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103592. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103592>.
- Yin, H., et al. (2023). Latent profiles of teacher self-efficacy and affective outcomes. *Frontiers in Psychology*, 14, 1174052. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1174052>.
- Yuruk, N. (2011). The predictors of pre-service elementary teachers' anxiety about teaching science. *Journal of Baltic Science Education*, 10(1), 17–26.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student well-being, and performance: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER SELF-EFFICACY AND AFFECTIVE WELL-BEING

Summary: *The purpose of this paper is to provide a theoretical examination and integration of scientific perspectives addressing the relationship between teacher self-efficacy and teachers' affective well-being. The study explores how teachers' beliefs about their professional competence shape their emotional experiences and affective functioning within the teaching process. The study focuses on how teachers' beliefs in their professional capacities influence their emotional and affective functioning within the teaching process. A review of relevant literature indicates that increase susceptibility to negative emotional factors. The theoretical exploration of these relationships provides a deeper understanding of the psychological mechanisms that support professional stability and motivation, as well as the importance of interventions aimed at developing self-efficacy to enhance affective well-being.*

Keywords: *teacher, affective well-being, professional development, emotional functioning, psychological mech.*

Теодора И. САФИЈЕ *

ORCID 0000-0002-9297-8449

Државни универзитет у Новом Пазару

Бранимир Н. ВУКЧЕВИЋ

ORCID 0009-0005-9003-6991

УДК 371.26-057.874

- оригинални научни рад -

DOI 10.5937/gufv2601045S

Угоститељско-туристичка школа са домом ученика, Врњачка Бања

ЗАДОВОЉСТВО ШКОЛОМ, ШКОЛСКИ УСПЕХ И ПСИХОЛОШКИ ДИСТРЕС КОД СРЕДЊОШКОЛАЦА

Сажетак: Циљ овог истраживања био је испитати релативни допринос задовољства школом, школског успеха и социо-демографских карактеристика (пол и узраст) у предикцији општег психолошког дистреса код средњошколаца. Узорак је обухватио 291 ученика узраста од 15 до 19 година. Подаци су прикупљени применом упитника за процену социо-демографских и школских варијабли, док је психолошки дистрес мерен скалом DASS-42. За анализу података коришћене су Пирсонова корелација и вишеструка линеарна регресија. Резултати указују да је регресиони модел статистички значајан и да објашњава 7,6% варијансе психолошког дистреса. Као значајни предиктори издвојили су се пол и задовољство школом, при чему су ученице испољавале више нивое дистреса, док је задовољство школом било негативно повезано са дистресом. Школски успех и узраст нису показали значајан допринос. Налази указују на значај субјективног доживљаја школе и полних разлика у разумевању психолошког дистреса адолесцената.

Кључне речи: задовољство школом, школски успех, психолошки дистрес, ученици, адолесценци.

Увод

Адолесценција представља развојни период обележен интензивним променама у когнитивном, емоционалном и социјалном функционисању (Jimenez et al., 2024), те се у литератури описује као осетљива транзициона фаза у којој сложене биолошке, психолошке и социјалне промене значајно утичу на здравље, благостање и укупан развој појединца (Mastorci et al., 2024). С обзиром на то да деца и адолесценци значајан део свог времена проводе у школском окружењу, при чему овај период обухвата готово две трећине њиховог детињства, школа

* teodoras0306@gmail.com.

представља један од најзначајнијих контекста за развој и формирање психолошког функционисања ученика (Yam, 2022). У том контексту, школа има изузетно важну улогу у обликовању њиховог психолошког благостања, адаптације и општег развоја (Pulimeno et al., 2020). Савремена истраживања показују да карактеристике наставника, попут самоефикасности и отворености ка новим приступима, могу допринети квалитету наставне праксе и укупном школском окружењу, које је повезано са искуствима ученика у школи (Xafakos et al., 2023).

Задовољство школом представља субјективну когнитивно-емоционалну процену ученика о квалитету школског живота, која обухвата доживљај наставника, вршњачких односа, наставног процеса и опште школске климе (Suldo et al., 2023). Оно се посматра као важна компонента ширег конструкта субјективног благостања, будући да представља један од кључних домена укупне животне евалуације код младих (Gómez-Baya et al., 2021). Домаћа истраживања сугеришу да задовољство школом представља сложен конструкт који је обликован академским и социјалним факторима, укључујући перцепцију наставничке подршке, односе са вршњацима и доживљај сопствене академске компетентности (Ivanović & Ivanović, 2018). Бројна истраживања указују да су виши нивои школског задовољства доследно повезани са бољим психолошким функционисањем, већим субјективним благостањем и нижим нивоима емоционалних и адаптационих тешкоћа у адолесценцији (Suldo et al., 2023).

Са друге стране, школски успех представља релативно објективан индикатор академског постигнућа и често се користи као мера школске адаптације ученика. У ширем смислу, академска адаптација подразумева психолошки и бихевиорални процес прилагођавања ученика захтевима образовног окружења, са циљем успостављања равнотеже између индивидуалних капацитета и школских захтева (Chen et al., 2023). Истраживања показују да је виша академска адаптација повезана са већим самопоштовањем и бољим психолошким функционисањем, док је негативно повезана са исцрпљеношћу и академским потешкоћама (Chen et al., 2023). У складу са тим, лошији школски успех може бити повезан са повећаним нивоом стреса, осећајем неуспеха и већим ризиком за развој психолошких тешкоћа.

Општи психолошки дистрес, који обухвата симптоме депресије, анксиозности и стреса, представља важан индикатор менталног здравља у адолесценцији. Разумевање фактора који доприносе његовој појави има значајне импликације за превенцију и унапређење психолошког благостања младих (Luo et al., 2025). Емпиријски налази указују да су ови симптоми међу најчешћим негативним емоционалним стањима у адолесцентској популацији, при чему су лошији школски успех и неповољни животни фактори повезани са повећаним ризиком њихове појаве (Luo et al., 2025).

Иако су задовољство школом, школски успех и социо-демографске карактеристике појединачно добро истражени у контексту психолошког функционисања адолесцената, мањи број студија бави се њиховим истовременим испитивањем и проценом њиховог релативног доприноса у објашњењу општег психолошког дистреса. Посебно је недовољно разјашњено у којој мери субјективни доживљај школе, у односу на објективне показатеље постигнућа, представља значајнији фактор психолошког благостања ученика.

Полазећи од наведеног, циљ овог истраживања је испитивање релативног доприноса задовољства школом, школског успеха и социо-демографских карактеристика (пол и узраст) у предикцији општег психолошког дистреса код ученика средњих школа. У складу са постављеним циљем, формулисане су следеће хипотезе:

X1: Скуп социо-демографских (пол, узраст) и школских варијабли (задовољство школом, школски успех) значајно доприноси објашњењу варијансе општег психолошког дистреса.

X2: Задовољство школом је негативно повезано са општим психолошким дистресом.

X3: Школски успех је негативно повезан са општим психолошким дистресом.

X4: Задовољство школом представља значајнији предиктор општег психолошког дистреса у односу на школски успех.

X5: Пол је значајан предиктор општег психолошког дистреса, при чему се очекује да ученице испољавају више нивое дистреса у односу на ученике.

Метод

Узорак

У истраживању је учествовао пригодан узорак ученика средње школе. Истраживање је спроведено у Угоститељско-туристичкој школи са домом ученика у Врњачкој Бањи у Србији. Узорак се састојао од 291 ученика оба пола, различитих разреда средње школе, узраста од 15 до 19 година.

Инструменти

За потребе истраживања коришћен је посебно конструисан упитник који је обухватао социо-демографске и школске варијабле. Пол испитаника био је кодиран као 1 – мушки и 2 – женски. Узраст је мерен уписивањем броја навршених година живота. Разред који ученици похађају означава је избором једне од четири категорије (први до четврти разред средње школе). Задовољство школом мерено је Ликертовом скалом од 1 до 5, где 1 означава потпуно незадовољство, а 5 потпуно задовољство школом. Школски успех у претходном разреду процењиван је петостепеном скалом: 1 – недовољан (понављање разреда), 2 – довољан, 3 – добар, 4 – врлодобар и 5 – одличан.

За процену општег психолошког дистреса коришћена је скала DASS-42 (Lovibond & Lovibond, 1995), која обухвата три димензије: депресију, анксиозност и стрес. Субскала депресије обухвата симптоме као што су смањено позитивно расположење, дисфорија, безнадежност, губитак интересовања и негативан став према себи и животу уопште. Субскала анксиозности мери симптоме физиолошке побуђености, као што су сувоћа уста, отежано дисање, тремор и субјективни доживљај анксиозности. Субскала стреса обухвата симптоме опште психолошке напетости, раздражљивости и потешкоћа у опуштању. Испитаници су процењивали учесталост појављивања наведених симптома на скали од 0 до 3, при чему 0 означава „уопште се не односи на мене”, а 3 „углавном или скоро увек се односи на мене”. Укупан скор коришћен је као мера општег психолошког дистреса, с обзиром на налазе претходних истраживања који указују на постојање јаког општег фактора дистреса и високу међусобну повезаност субскала у оквиру DASS инструмента, што оправдава његову употребу као јединствене мере (Lovibond & Lovibond, 1995; Antony et al., 1998; Henry & Crawford, 2005; Osman et al., 2012). Додатно, и у овом истраживању су утврђене високе интеркорелације између субскала депресије, анксиозности и стреса, што емпиријски потврђује оправданост формирања јединственог индикатора психолошког дистреса у испитиваном узорку. Унутрашња конзистентност скале DASS-42 у овом истраживању износила је $\alpha=0,963$, што указује на високу поузданост мере општег психолошког дистреса.

Поступак

Истраживање је спроведено у марту 2025. године методом папир–оловка, током трајања школских часова. Учествовали су ученици који су у тренутку испитивања били присутни на настави у учioniцама школе. Пре попуњавања упитника, испитаници су били информисани о циљу истраживања и начину учешћа.

Етички аспекти истраживања

Поступци у оквиру истраживања спроведени су у складу са етичким принципима истраживања на људима, у складу са Хелсиншком декларацијом (World Medical Association, 2013). Учесће у истраживању било је добровољно и анонимно, уз могућност одустајања у било ком тренутку без последица.

Пре учешћа у истраживању прибављена је писана сагласност испитаника, а за малолетне учеснике и сагласност родитеља или законских старатеља. Истраживање је одобрено од стране Етичког одбора Државног универзитета у Новом Пазару (број: 3059/24; датум одобрења: 28. август 2024), као и Угоститељско-туристичке школе са домом ученика у Врњачкој Бањи (број: 07–158; датум одобрења: 13. септембар 2023).

Статистичка обрада података

Подаци су обрађени применом дескриптивне и инференцијалне статистике. У оквиру дескриптивне статистике израчунати су основни параметри дистрибуције (аритметичка средина, стандардна девијација,

минималне и максималне вредности), као и показатељи облика дистрибуције (асиметрија и спљоштеност).

За испитивање међусобних односа између варијабли коришћена је Пирсонова корелациона анализа. У циљу процене предикторске вредности социо-демографских и школских фактора у објашњењу нивоа психолошког дистреса примењена је вишеструка линеарна регресиона анализа, при чему је као зависна варијабла посматран укупан скор на DASS-42 скали, а као независне варијабле пол, узраст, школски успех и задовољство школом.

За статистичку обраду података коришћен је IBM SPSS Statistics 25 програмски пакет. Статистичка значајност свих анализа тестирана је на нивоу вероватноће $p < 0,05$.

Резултати

Карактеристике узорка

Пре спровођења главних анализа, проверено је постојање мултиваријантних аутлајера применом Махаланобисове дистанце, при чему су идентификована и из даљег поступка искључена два случаја чије су вредности прелазиле критичну границу за постављени модел.

Истраживањем је обухваћен укупно 291 испитаник средњошколског узраста. У погледу полне структуре, узорак чине 168 ученица (57,7%) и 123 ученика (42,3%). Детаљан увид у дистрибуцију испитаника према полу и хронолошком узрасту приказан је у Табели 1.

Табела 1. Укрштени приказ пола и узраста испитаника
(фреквенције и проценти)

Пол/ Узраст	15 год.	16 год.	17 год.	18 год.	19 год.	Укупно
Мушки	23 (7,9%)	33 (11,3%)	35 (12,0%)	32 (11,0%)	0 (0,0%)	123 (42,3%)
Женски	37 (12,7%)	56 (19,2%)	37 (12,7%)	34 (11,7%)	4 (1,4%)	168 (57,7%)
Укупно	60 (20,6%)	89 (30,6%)	72 (24,7%)	66 (22,7%)	4 (1,4%)	291 (100%)

Напомена: Проценти се односе на удео у укупном броју испитаника (N=291).

Као што се из Табеле 1 може видети, највећи број испитаника има 16 година ($n=89$; 30,6%), при чему су у овој узрасној категорији девојчице најбројнија подгрупа у целом узорку (19,2%). Испитаници старости 19 година су најмалобројнији ($n=4$; 1,4%). Када је реч о школовању, ученици су релативно равномерно распоређени кроз сва четири разреда: највећи број похађа други разред ($n=85$; 29,2%), следи први разред са 75 ученика

(25,8%), трећи са 70 (24,1%), док четврти разред похађа 61 испитаник (21,0%).

У погледу школског постигнућа, више од половине испитаника остварило је врлодобар успех у претходној години ($n=150$; 51,5%). Дobar успех забележен је код 82 ученика (28,2%), одличан код 51 (17,5%), док свега 8 ученика (2,7%) наводи довољан успех. Просечан ниво задовољства школом на целом узорку износи 3,43 ($SD=1,00$), док је просечан постигнути скор на DASS-42 скали дистреса 46,45 ($SD=27,90$).

Дескриптивни показатељи кључних предиктора

У Табели 2 приказани су основни дескриптивни параметри за зависну варијаблу (DASS-42) и предикторе који су третирани као континуиране скале (*Задовољство школом* и *Школски успех*).

Табела 2. Дескриптивна статистика за ниво дистреса, задовољство школом и школски успех

Варијабла	M	SD	Min	Max	Skewness	Kurtosis
DASS-42 (дистрес)	46,45	27,90	1,00	121,00	0,53	-0,10
Задовољство школом	3,43	1,00	1,00	5,00	-0,45	-0,14
Школски успех	3,84	0,73	2,00	5,00	-0,15	0,34

Легенда: M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; Min/Max – распон постигнутих резултата.

Анализа просечних вредности показује да је ниво дистреса у узорку умерен, али уз високу стандардну девијацију, што указује на значајне индивидуалне разлике међу ученицима. Задовољство школом се налази изнад аритметичке средине скале ($M=3,43$), док просечан школски успех од 3,84 указује на то да узорак у просеку чине врлодобри ученици.

Вредности коефицијената асиметрије (Skewness) и спљоштености (Kurtosis) за све три варијабле налазе се унутар прихватљивог распона (између -1 и +1). Ови показатељи указују да дистрибуције резултата не одступају значајно од нормалне.

Повезаност предикторских варијабли и нивоа дистреса

Пре спровођења регресионе анализе, испитана је повезаност између предиктора и зависне варијабле (DASS-42) помоћу Пирсоновог коефицијента корелације (r). Резултати корелација приказани су у Табели 3.

Табела 3. Матрица корелација варијабли у моделу

Варијабле	1.	2.	3.	4.	5.
1. Узраст	–				
2. Пол	-0,064	–			
3. Школски успех	-0,005	0,113	–		
4. Задовољство школом	0,122*	-0,001	0,159**	–	
5. DASS-42 (дистрес)	0,053	0,231**	-0,028	-0,140*	–

* Корелација је значајна на нивоу 0,05; ** Корелација је значајна на нивоу 0,01.

Анализа корелација указује на то да су пол ($r=0,231$; $p<0,01$) и задовољство школом ($r=-0,140$; $p<0,05$) једини предиктори који остварују статистички значајну повезаност са нивоом дистреса. Позитивна корелација код пола указује на виши ниво дистреса код девојчица, док негативна корелација са задовољством школом сугерише да ученици који су мање задовољни школом извештавају о вишем нивоу дистреса.

Занимљиво је приметити да узраст и школски успех не остварују значајну повезаност са зависном варијаблом у овом моделу ($p>0,05$). Такође, висока корелација између узраста и разреда ($r=0,942$) сугерише да је једну од ове две варијабле потребно искључити из даљег поступка регресије због могуће екстремне колинеарности.

Резултати анализе регресије

У циљу испитивања доприноса социо-демографских карактеристика (пол, узраст) и школских фактора (школски успех, задовољство школом) у предвиђању нивоа дистреса (DASS-42), спроведена је вишеструка регресиона анализа.

Пре саме анализе, проверене су претпоставке мултиколинеарности. Првобитни модел је указао на високу колинеарност између варијабли узраст и разред, због чега је варијабла *разред* искључена из даљег поступка. У финалном моделу, вредности VIF коефицијента за све предикторе кретале су се у распону од 1,02 до 1,04, што указује на то да не постоји проблем мултиколинеарности. Независност резидуала проверена је помоћу Durbin-Watson теста. Добијена вредност од 2,059 налази се у непосредној близини теоријског идеала (2,00), што јасно указује на одсуство аутокорелације у подацима. Овакав резултат потврђује да је испуњена једна од кључних претпоставки за валидну примену линеарне регресионе анализе.

Резултати регресионе анализе показују да је модел као целина статистички значајан ($F(4,286)=5,907$; $p<0,001$) и да објашњава 7,6% варијансе зависне варијабле ($R^2=0,076$).

Табела 4. Коефицијенти регресионог модела за општи психолошки дистрес код ученика

Предиктор	B	t	p	VIF
Пол	0,237	4,144	0,000	1,017
Задовољство школом	-0,130	-2,242	0,026	1,038
Школски успех	-0,029	0,496	0,620	1,044
Узраст	0,047	0,818	0,414	1,024

Детаљнији увид у појединачне доприносе предиктора открива да су пол и задовољство школом једини значајни предиктори дистреса. Пол се издвојио као најснажнији предиктор ($\beta=0,237$; $p<0,001$), при чему кодирање указује на значајно више скорове дистреса код женског пола.

Такође, задовољство школом остварује значајан негативан допринос ($\beta = -0,130$; $p < 0,05$), што сугерише да ученици који извештавају о већем нивоу задовољства школом имају тенденцију ка нижим скоровима на DASS-42 скали.

Анализа јединственог доприноса предиктора показује да пол самостално објашњава приближно 5,5% варијансе зависне варијабле, док задовољство школом јединствено доприноси са око 1,5% објашњене варијансе. Преостали проценат до укупних 7,6% односи се на заједнички допринос свих варијабли у моделу, укључујући и оне које нису достигле праг статистичке значајности.

Варијабле школског успеха и хронолошког узраста нису се показале као статистички значајни предиктори дистреса у овом моделу ($p > 0,05$).

Анализа јединственог удела предиктора у објашњењу варијансе спроведена је увидом у семипарцијалне корелације (sr). За варијаблу *пол*, семипарцијална корелација износи $sr = 0,235$, што након квадрирања ($sr^2 = 0,055$) указује на то да овај фактор самостално објашњава 5,5% варијансе дистреса. За варијаблу *задовољство школом*, утврђена је семипарцијална корелација од $sr = -0,122$, чија квадрирана вредност ($sr^2 = 0,015$) показује да овај предиктор јединствено доприноси са 1,5% у објашњењу укупне варијансе зависне варијабле.

Дискусија

Основни циљ овог истраживања био је испитати да ли су задовољство школом, школски успех, пол и узраст значајни предиктори општег психолошког дистреса код средњошколаца. Полазећи од постављених хипотеза, добијени налази пружају делимичну подршку претпостављеном моделу. На основу добијених резултата, X1, X2, X4 и X5 су потврђене, док X3 није добила емпиријску подршку.

Иако је утврђено да испитивани скуп варијабли има статистички значајан допринос у објашњењу психолошког дистреса (X1), релативно низак проценат објашњене варијансе указује на ограничену предиктивну снагу модела, као и на сложену и мултифакторску природу овог феномена, чије разумевање захтева укључивање ширег спектра индивидуалних и контекстуалних фактора. Овакво тумачење налаза у складу је са савременим приступима проучавању менталног здравља адолесцената (Luo et al., 2025), који наглашавају динамичну и двосмерну повезаност између академског функционисања и психолошког прилагођавања, при чему се развојни исходи обликују кроз интеракцију индивидуалних карактеристика и ширег социјалног контекста, у складу са биоеколошким моделом развоја (Ansary & Luthar, 2009).

У складу са X2, задовољство школом се показало као значајан заштитни фактор, што потврђује налазе претходних истраживања која указују на његову повезаност са психолошким благостањем и нижим

нивоима емоционалних тешкоћа (Gómez-Baya et al., 2021; Suldo et al., 2023). Једно истраживање спроведено у Србији (Jovanović & Jerković, 2011) обухватило је узорак од 408 ученика средњих школа узраста од 15 до 19 година, са просечном вредношћу од 16,6 година, што је у сагласности са старосном структуром испитаника у нашем истраживању. У наведеном истраживању коришћена је скраћена форма DASS инструмента (DASS-21), док је у нашем истраживању примењена дужа верзија (DASS-42; Lovibond & Lovibond, 1995), што омогућава методолошки оправдано поређење налаза у домену психолошког дистреса. Резултати њиховог истраживања показали су да ученици са вишим нивоом задовољства школом имају значајно ниже нивое депресивности, анксиозности и стреса, као и више нивое субјективног благостања. Просечан ниво задовољства школом у њиховом истраживању износио је $M=3,48$, док је у нашем истраживању био сличан ($M=3,43$), при чему су обе вредности биле око неутралне тачке скале. Ово указује на могућу специфичност школског контекста у Србији и значај испитивања овог конструкта у локалним условима (Jovanović & Jerković, 2011). Овај налаз оснажује становиште да субјективна процена школског окружења представља важан аспект укупног доживљаја квалитета живота младих. У том смислу, школа се не може посматрати искључиво као место академског постигнућа, већ као развојни контекст у коме квалитет социјалних односа и доживљај припадности имају значајну улогу у очувању психолошког благостања (Pulimeno et al., 2020; Yam, 2022). Поред тога, однос између задовољства школом и психолошког благостања може бити посредован афективним искуствима у школском контексту, као што је доживљај среће у школи (Yam, 2022). Ово је у складу са налазима који указују да субјективно академско задовољство представља један од снажнијих предиктора менталног здравља у односу на поједине објективне и ситуационе факторе (Tran et al., 2022).

Супротно очекивањима из Х3, школски успех у нашем истраживању није показао значајну повезаност са психолошким дистресом, нити се издвојио као значајан предиктор. Иако овај налаз одступа од дела литературе која указује на повезаност академских потешкоћа и повећаног нивоа стреса и психолошких проблема (Chen et al., 2023; Luo et al., 2025), он је у складу са истраживањима која наглашавају сложен и потенцијално двосмеран однос између академског постигнућа и психолошког функционисања. У том смислу, налази истраживања које су спровели Јовановић и Јерковић указују на постојање ниских, али статистички значајних негативних корелација између школског успеха и индикатора психолошког дистреса (Jovanović & Jerković, 2011), што додатно потврђује да је повезаност ових конструката релативно слаба. На пример, поједини налази указују да психолошки дистрес може претходити и допринети слабијем академском постигнућу, уместо да буде његова последица (Rothon et al., 2009). Ова перспектива сугерише да одсуство

директне повезаности у овом истраживању не искључује постојање односа, већ указује на могуће посредујуће механизме или временски одложене ефекте. Једно од могућих објашњења лежи у разликовању објективних и субјективних аспеката школског функционисања: док школски успех одражава исход учења, задовољство школом обухвата шири доживљај школског живота, који може имати непосреднији утицај на емоционално стање ученика.

Додатно, налази указују да ефекти академског постигнућа на психолошко функционисање зависе од индивидуалних карактеристика, као што је структура самопоимања, што може умањити или појачати значај школског успеха за доживљај благостања (Liu et al., 2025). У том смислу, школски успех не делује универзално на психолошки дистрес, већ његов значај варира у зависности од начина на који га ученици интерпретирају и интегришу у сопствени доживљај себе. Ови налази индиректно подржавају Х4, указујући на већу релевантност субјективних у односу на објективне индикаторе у објашњењу психолошког функционисања.

Када је реч о социо-демографским карактеристикама, налази овог истраживања пружају подршку Х5, будући да се пол издвојио као значајан предиктор дистреса. У складу са тим, у једној студији спроведеној на средњошколцима у Саудијској Арабији, применом DASS-21 скале, утврђено је да су ученице имале значајно више нивое депресије, анксиозности и стреса, док је мушки пол био предиктор нижих скорова на свим субскалама (Barnawi et al., 2023).

Уочена разлика у нивоу дистреса у корист ученица у складу је са бројним истраживањима која указују на већу заступљеност интернализујућих симптома, као што су анксиозност и депресивност, код девојчица у адолесценцији (Tran et al., 2022; Luo et al., 2025). Ови налази се најчешће објашњавају комбинацијом биолошких, когнитивних и социјалних фактора, укључујући специфичне социјалне притиске којима су девојчице изложене. Истраживања такође указују да девојчице чешће остварују интензивније емоционалне везе са изворима социјалне подршке, али истовремено могу бити изложене појачаним академским и друштвеним захтевима, што може допринети вишем нивоу доживљеног стреса (Khan et al., 2025).

Истовремено, полне разлике у нивоу дистреса не треба посматрати изоловано, већ у интеракцији са факторима школског окружења и субјективног доживљаја школског искуства. Могуће је да су ученице осетљивије на квалитет школске климе и интерперсоналних односа. У том смислу, позитивна школска клима и већи степен укључености ученика делују као значајни заштитни фактори, смањујући ризик од проблематичних понашања и доприносећи бољој психосоцијалној адаптацији (Da Fonseca et al., 2023). Ово указује да квалитет везаности за школу и осећај припадности могу имати различиту тежину у зависности од индивидуалних карактеристика, укључујући пол, што наглашава

потребу за родно сензитивним приступима у разумевању психолошког функционисања адолесцената.

Наши налази који се односе на узраст указују да ова варијабла нема значајну улогу у објашњењу психолошког дистреса у оквиру испитиваног узорка. Овај резултат је у складу са претходним истраживањима заснованим на DASS скалама на средњошколским узорцима, која показују да узраст често није значајан предиктор депресије, анксиозности и стреса када се контролишу други социо-демографски и контекстуални фактори (Barnawi et al., 2023; Dong et al., 2025).

Иако поједина истраживања указују на варијације у нивоу дистреса током адолесценције, одсуство значајних ефеката у овом раду може бити последица релативно уског узрасног распона испитаника, што ограничава могућност уочавања развојних разлика. Поред тога, истраживања указују и на методолошка ограничења примене DASS-21 скале у адолесцентној популацији, при чему се показује да је у овом узрасту доминантан један општи фактор психолошког дистреса, док субскеале депресије, анксиозности и стреса показују ограничену дискриминативну валидност (Shaw et al., 2016). Ови налази сугеришу да се ефекти узраста и разлике између појединих димензија дистреса могу теже уочити у адолесцентним узорцима, чак и када постоје развојне варијације. При томе, индивидуалне разлике и специфичности школског контекста вероватно имају израженији утицај на ниво дистреса од самог хронолошког узраста.

Главна ограничења нашег истраживања огледају се у употреби пригодног узорка из једне школе у Србији, што ограничава могућност генерализације резултата. Поред тога, ослањање на упитнике самопроцене може утицати на валидност података услед социјално пожељног одговарања. Такође, корелациони дизајн студије не омогућава закључивање о узрочно-последичним односима, те би будућа истраживања требало да укључе лонгитудиналне приступе, као и шири спектар индивидуалних (нпр. особине личности, самопоштовање) и контекстуалних фактора (нпр. породично окружење, школска клима).

Практичне импликације овог истраживања указују на значај унапређења квалитета школског окружења као важног ресурса за очување менталног здравља ученика. Истраживања усмерена на школско лидерство сугеришу да квалитет лидерских пракси и начин на који наставници доживљавају школско руковођење могу значајно утицати на образовну климу и квалитет наставног процеса, што посредно обликује искуства ученика у школи (Ogunmodimu et al., 2021). Интервенције усмерене на јачање задовољства школом, кроз унапређење школске климе и квалитета односа у школском окружењу, могу допринети смањењу психолошког дистреса. Налази домаћих истраживања додатно потврђују значај саветодавно-васпитног рада и квалитетних односа између ученика и стручних сарадника као важних ресурса у превенцији психосоцијалних тешкоћа адолесцената (Јевтић и Јовановић, 2018). Посебна пажња треба да

буде усмерена на ученице као осетљивију групу, кроз развој превентивних и саветодавних програма у школском контексту. Поред тога, резултати указују на значај системског приступа који укључује сарадњу школе, породице и стручних служби у циљу правовременог препознавања и ублажавања психолошких тешкоћа код младих.

Закључак

Добијени налази указују да психолошки дистрес код средњошколаца има ограничену повезаност са испитиваним школским и социо-демографским факторима, што потврђује његову сложену природу. У оквиру модела, значај су показали задовољство школом и пол, при чему се задовољство школом издваја као заштитни фактор, а ученице као група са израженијим нивоом дистреса. Насупрот томе, школски успех и узраст нису имали значајан допринос.

Ови резултати упућују на то да разумевање психолошког благостања ученика захтева усмереност на субјективни доживљај школског контекста, уз уважавање полних разлика, као и укључивање ширег спектра релевантних фактора у будућим истраживањима.

Литература

- Јевтић, Б. и А. Јовановић (2018). „Саветодавно-васпитни рад у школи и превенција насиља”. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 9 (2), 45–56. <https://doi.org/10.5937/gufv1802045J>.
- Ansary, N. S. & S. S. Luthar (2009). „Distress and academic achievement among adolescents of affluence: A study of externalizing and internalizing problem behaviors and school performance”. *Development and Psychopathology*, 21 (1), 319–341. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000182>.
- Antony, M. M., P. J. Bieling, B. J. Cox, M. W. Enns & R. P. Swinson (1998). „Psychometric properties of the 42-item and 21-item versions of the Depression Anxiety Stress Scales in clinical groups and a community sample”. *Psychological Assessment*, 10 (2), 176–181. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.10.2.176>.
- Barnawi, M. M., A. M. Sonbaa, M. M. Barnawi, A. H. Alqahtani & B. A. Fairaq (2023). „Prevalence and determinants of depression, anxiety, and stress among secondary school students”. *Cureus*, 15 (8), e44182. <https://doi.org/10.7759/cureus.44182>.
- Chen, C., Y. Shen, Y. Zhu, F. Xiao, J. Zhang & J. Ni (2023). „The effect of academic adaptability on learning burnout among college students: The mediating effect of self-esteem and the moderating effect of self-efficacy”. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1615–1629. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S408591>.
- Da Fonseca, I. B., G. Santos & M. A. Santos (2023). „School engagement, school climate and youth externalizing behaviors: Direct and indirect effects of

- parenting practices". *Current Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-4>.
- Dong, T., Y. Wang & Y. Lin (2025). „Prevalence and determinants of depression, anxiety, and stress among secondary school students". *PLOS One*, 20 (9), e0328785. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0328785>.
- Gómez-Baya, D., F. J. García-Moro, A. Muñoz-Silva & N. Martín-Romero (2021). „School satisfaction and happiness in 10-year-old children from seven European countries". *Children*, 8 (5), 370. <https://doi.org/10.3390/children8050370>.
- Henry, J. D. & J. R. Crawford (2005). „The short-form version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample". *British Journal of Clinical Psychology*, 44 (2), 227–239. <https://doi.org/10.1348/014466505X29657>.
- Ivanović, M. & U. Ivanović (2018). „Academic and social variables as predictors of preadolescents' school satisfaction". *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 9 (1), 137–151. <https://doi.org/10.5937/gufv1801137I>.
- Jimenez, A. L., C. G. Banaag, A. M. A. Arcenas & L. V. Hugo (2024). „Adolescent development". In: A. Tasman et al. (Eds.), *Tasman's psychiatry*, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51366-5_106.
- Jovanović, V. & I. Jerković (2011). „Zadovoljstvo školom kod učenika srednjih škola: povezanost sa školskim uspehom i indikatorima mentalnog zdravlja". *Psihologija*, 44 (3), 211–224. <https://doi.org/10.2298/PSI1103211J>.
- Khan, A., I. Zeb & S. Fang (2025). „Gender differences in mental health experiences and perceived social support among university students: A qualitative case study". *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 20 (1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2025.2576004>.
- Liu, F., H. Li, H. Sun, P. Wang & M. Qin (2025). „Adolescents' academic achievement and meaning in life: The role of self-concept clarity". *Frontiers in Psychology*, 16, e1596061. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1596061>.
- Lovibond, S. H. & P. F. Lovibond (1995). *Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21, DASS-42)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01004-000>.
- Luo, Z., L. Li, Q. Chen, J. Wang, Z. Yang & L. Tian (2025). „Depression, anxiety and stress in adolescents and their associated factors: A latent profile analysis". *BMC Psychiatry*, 26 (1), 67. <https://doi.org/10.1186/s12888-025-07719-x>.
- Mastorci, F., M. F. L. Lazzeri, C. Vassalle & A. Pingitore (2024). „The transition from childhood to adolescence: Between health and vulnerability". *Children*, 11 (8), 989. <https://doi.org/10.3390/children11080989>.
- Ogunmodimu, O., A. T. Nafiu, E. M. Egwu & A. I. Jibo (2021). „Teachers' perception and understanding of school leadership in rural Nigeria". *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 5 (1), 1–19. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE210102001O>.
- Osman, A., J. L. Wong, C. L. Bagge, S. Freedenthal, P. M. Gutierrez & G. Lozano (2012). „The Depression Anxiety Stress Scales-21 (DASS-21): Further

- examination of dimensions, scale reliability, and correlates". *Journal of Clinical Psychology*, 68 (12), 1322–1338. <https://doi.org/10.1002/jclp.21908>.
- Pulimeno, M., P. Piscitelli, S. Colazzo, A. Colao & A. Miani (2020). „School as ideal setting to promote health and wellbeing among young people". *Health Promotion Perspectives*, 10 (4), 316–324. <https://doi.org/10.34172/hpp.2020.50>.
- Rothon, C., J. Head, C. Clark, E. Klineberg, V. Cattell & S. Stansfeld (2009). „The impact of psychological distress on the educational achievement of adolescents at the end of compulsory education". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44 (5), 421–427. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0452-8>.
- Shaw, T., M. A. Campbell, K. C. Runions & S. R. Zubrick (2017). „Properties of the DASS-21 in an Australian community adolescent population". *Journal of Clinical Psychology*, 73 (7), 879–892. <https://doi.org/10.1002/jclp.22376>.
- Suldo, S. M., H. L. Gilfix & M. M. Morgan (2023). „School satisfaction". In: F. Maggino (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research*, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2601.
- Tran, N. T., J. Franzen, F. Jermann, S. Rudaz, G. Bondolfi & P. Ghisletta (2022). „Psychological distress and well-being among students of health disciplines in Geneva, Switzerland: The importance of academic satisfaction in the context of academic year-end and COVID-19 stress on their learning experience". *PLoS ONE*, 17 (4), e0266612. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266612>.
- World Medical Association. (2013). „World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects". *JAMA*, 310 (20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>.
- Xafakos, E., A. Vassiou, V. Stavropoulos & V. Tzika (2023). „Investigating the possible relationship between Greek primary school teachers' self-efficacy and openness to new ideas and practices". *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 7 (1), 57–63.
- Yam, F. C. (2022). „The relationship between school satisfaction and psychological well-being of secondary school students: The mediating role of happiness at school". *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4 (2), 248–262. <https://doi.org/10.51535/tell.1200847>.

SCHOOL SATISFACTION, ACADEMIC ACHIEVEMENT, AND PSYCHOLOGICAL DISTRESS AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Summary: *The aim of this study was to examine the relative contribution of school satisfaction, academic achievement, and sociodemographic characteristics (gender and age) in predicting general psychological distress among high school students. The sample consisted of 291 students aged 15 to 19 years. Data were collected using a questionnaire assessing sociodemographic and school-related variables, while psychological distress was measured using the DASS-42 scale. Pearson correlation and multiple linear regression analyses were conducted. The results indicated that the regression model was statistically significant and explained 7.6% of the variance in psychological distress. Gender and school satisfaction emerged as significant predictors, with female students reporting higher levels of distress, while school satisfaction was negatively associated with distress. Academic achievement and age did not show a significant contribution.*

Keywords: *school satisfaction, academic achievement, psychological distress, students, adolescents.*

Примљено: 20. 04. 2026. године.
Одобрено за штампу: 19. 05. 2026. године.

Татјана ТОДОРОВИЋ*

ОШ „Јован Јовановић Змај” Врање

Данијела НИКОЛИЋ

ORCID 0009-0005-1824-3398

Факултет за међународну политику и безбедност

Универзитет Унион – Никола Тесла у Београду

УДК 371:351.78:316.7

- стручни рад -

DOI 10.5937/gufv2601061T

ОБРАЗОВАЊЕ КАО ФАКТОР ПРЕВЕНЦИЈЕ БЕЗБЕДНОСНИХ РИЗИКА: ПЕДАГОШКИ И ДРУШТВЕНИ АСПЕКТИ

Сажетак: *Савремено друштво суочава се са све сложенијим безбедносним изазовима који се све учесталије рефлектују и унутар образовног система. Насиље међу младима, различити облици социјалне девијације, дигиталне претње, радикализација и осећај несигурности у образовном окружењу указују на потребу да се безбедност сагледа не само као институционална или репресивна категорија, већ и као важна педагошка и друштвена вредност. Полазећи од тога, рад има за циљ да анализира улогу образовања као фактора превенције безбедносних ризика, са посебним освртом на педагошке и друштвене аспекте тог процеса. У раду се примењује теоријско-аналитички метод, уз коришћење анализе садржаја релевантне научне литературе из области педагогије, безбедносних студија и друштвених наука, као и анализе нормативних и стратешких докумената који се односе на образовање и безбедност. Посебна пажња посвећена је концепту безбедносне културе и могућностима њене интеграције у васпитно-образовни процес кроз наставне и ваннаставне активности, школску климу и улогу наставника и васпитача. Резултати анализе указују да образовање има значајан потенцијал у превенцији безбедносних ризика, пре свега кроз развијање социјалних, моралних и грађанских компетенција ученика, јачање критичког мишљења и подстицање одговорног понашања. Закључује се да систематска интеграција безбедносних садржаја у образовни систем доприноси не само заштити ученика и запослених у образовним институцијама, већ и дугорочном јачању друштвене безбедности.*

Кључне речи: *Образовање, безбедност, превенција, безбедносна култура, педагошки аспекти.*

Увод

Брзе и комплексне друштвене промене обликују начин живота, социјалне односе и вредносне системе, при чему се њихови ефекти све

* tatjanatodorovicsune@gmail.com

израженије испољавају у функционисању образовних институција. Образовање се у савременим условима одвија у контексту убрзаног технолошког развоја, дигитализације комуникације и трансформације друштвених односа, што значајно утиче на улогу школе и васпитно-образовни процес у целини (UNESCO, 2015: 9–15). У таквом окружењу, образовне институције не представљају искључиво простор стицања знања, већ и сложено социјално окружење у којем се испољавају различити облици ризичног и непожељног понашања. Појаве као што су вршњачко насиље, социјална искљученост и дигиталне претње указују на потребу да се безбедност у образовању сагледа шире од формалних мера заштите и нормативних процедура (OECD, 2020: 21–34). Безбедност у школском контексту све више се повезује са квалитетом међуљудских односа, школском климом и васпитним утицајима.

Педагошка наука образовање традиционално посматра као процес целовитог развоја личности, који обухвата когнитивну, социјалну, моралну и емоционалну димензију развоја (Dirkem, 1981: 41–52). Управо у том оквиру отвара се простор за сагледавање превентивне улоге образовања у односу на различите безбедносне ризике. Развијање одговорности, толеранције, социјалних вештина и способности ненасилног решавања конфликта представља један од кључних васпитних задатака школе (Dewey, 1997: 87–104).

Са друштвеног становишта, школа има значајну улогу у припреми младих за активно и одговорно учешће у заједници. Међународни документи и стратегије образовање препознају као важан инструмент у изградњи безбедних и инклузивних друштава, наглашавајући значај превенције, развоја безбедносне културе и јачања социјалне кохезије (Council of Europe, 2018: 11–20). У том смислу, безбедност се не посматра искључиво као реакција на негативне појаве, већ као вредност која се систематски гради кроз образовни процес. Самим тим, образовање има значајну улогу у превенцији безбедносних ризика, јер систематско развијање когнитивних компетенција омогућава ученицима да боље разумеју сложене друштвене појаве и изазове. Недовољно развијене вештине разумевања, као и недостатак мотивације и адекватних навика учења, могу представљати фактор ризика, што указује на потребу за осмишљеним педагошким приступом у настави. Стога се образовни процес мора усмерити ка јачању општих компетенција ученика како би се допринело њиховом сигурнијем и одговорнијем функционисању у савременом друштву (Jovanović, 2025: 172–174).

Полазећи од наведених разматрања, у овом раду се образовање сагледава као значајан фактор превенције безбедносних ризика, што условљава потребу за јасним дефинисањем предмета и циља истраживања у педагошком и друштвеном контексту.

Теоријски оквир рада

Образовање се у друштвеним и педагошким наукама традиционално посматра као један од кључних механизма путем којих друштво обликује вредности, норме и обрасце понашања појединаца. Класични аутори социологије и педагогије указивали су да васпитање и образовање не представљају само процес преношења знања, већ и средство друштвене интеграције и регулације понашања (Dirkem, 1981: 41–52; Parsons, 1959: 297–318). У том смислу, школа има улогу институције која посредује између појединца и друштва, припремајући младе за живот у оквиру постојећих друштвених структура.

Педагошка мисао Џона Дјуија (John Dewey, 1997) додатно наглашава моралну и грађанску димензију образовања, јер кроз образовни процес појединци стичу навике, ставове и компетенције неопходне за одговорно учешће у друштву (Dewey, 1997: 87–104). Овакво схватање образовања отвара простор за његово сагледавање не само као културног и социјалног, већ и као безбедносно релевантног феномена, будући да се управо кроз образовни процес формирају понашања која могу имати стабилизујући или дестабилизујући утицај на друштво.

Савремени теоријски приступи безбедности указују да безбедност више не може бити сведена искључиво на физичку заштиту или деловање институција силе. Концепт људске безбедности проширује појам безбедности на социјалне, психолошке и културне димензије, наглашавајући значај превенције и јачања капацитета појединаца и заједница (UNDP, 1994: 22–40; Buzan, 1991: 5–57). У том оквиру, образовне институције се препознају као значајни актери у стварању услова за безбедно и стабилно друштвено окружење.

Безбедносни ризици који се испољавају у образовном контексту, као што су насиље, агресија, социјална искљученост, радикализација и дигиталне претње, не настају изоловано, већ су одраз ширих друштвених процеса и криза вредносних система (Giddens, 1999: 23–41; Beck, 1992: 19–33). Из тог разлога, савремене анализе указују на ограниченост репресивних и реактивних приступа безбедности, који се фокусирају на последице, а не на узроке ризичног понашања (OECD, 2020: 21–34; 55–60).

У педагошком контексту, превенција безбедносних ризика подразумева систематско и дугорочно деловање усмерено на развој социјалних, моралних и грађанских компетенција ученика. Бандурина теорија социјалног учења указује да се понашање појединаца у великој мери обликује кроз моделовање и социјалну интеракцију (Bandura, 1977: 22–45), што наглашава значај улоге наставника и школског окружења у превенцији насиља и других облика ризичног понашања. Школска клима, квалитет односа и васпитни стилови имају директан утицај на осећај сигурности и понашање ученика.

Посебно значајан концепт у повезивању педагогије и безбедности представља појам безбедносне културе. Безбедносна култура обухвата скуп знања, ставова, вредности и образаца понашања који омогућавају појединцима да препознају ризике, адекватно реагују на потенцијалне претње и доприносе очувању сигурног окружења (UNESCO 2015: 9–15; 33–38; Council of Europe 2018: 11–20; 47–52). У образовном систему, безбедносна култура се не развија кроз изоловане наставне садржаје, већ кроз целокупан васпитно-образовни процес, школску климу и институционалне праксе.

Међутим, у критичкој криминологији и студијама безбедности указује се да се у пракси често јавља јаз између педагошких, развојно-превентивних концепција и доминантних приступа управљању (не)безбедношћу, који су превасходно усмерени на регулацију, контролу и управљање ризиком, уз појачано ослањање на казнену и административну логику „сигурности” (Zedner, 2009: 48–72; Garland, 2001: 1–20; 173–202). Овај јаз посебно је проблематичан у образовном контексту, јер може довести до преваге реактивних мера у односу на систематску превенцију засновану на васпитно-образовном деловању, школској клими и развоју компетенција ученика, што дугорочно смањује потенцијал школе да делује као институција примарне превенције. Овај јаз резултира недовољно интегрисаним приступима безбедности у образовању, при чему се превентивни потенцијал школе не користи у пуној мери.

Полазећи од наведених теоријских становишта, образовање се у овом раду сагледава као кључни друштвени ресурс у превенцији безбедносних ризика. Његова улога не исцрпљује се у преносу знања, већ обухвата формирање вредности, ставова и понашања који доприносе индивидуалној и колективној безбедности. На тај начин, образовни систем добија значајну улогу у јачању друштвене стабилности и изградњи безбедног и подстицајног окружења.

Методолошки оквир рада

Полазећи од чињенице да се савремени безбедносни изазови све израженије манифестују унутар образовног окружења, рад је конципиран као теоријско-аналитичко истраживање усмерено на сагледавање односа између образовања и безбедности, са посебним акцентом на превентивну улогу васпитно-образовног процеса. Методолошки оквир рада заснива се на интердисциплинарном приступу који интегрише педагошке и безбедносне перспективе, полазећи од становишта да образовање представља значајан друштвени механизам у идентификацији, ублажавању и превенцији безбедносних ризика. У раду се безбедност не посматра искључиво као питање физичке заштите или институционалних мера, већ као сложен друштвено-педагошки феномен који обухвата понашање појединаца, међуљудске односе, школску климу и вредносне оријентације

које се обликују кроз образовни процес. Такав приступ омогућава да се образовање анализира као активан фактор превенције, а не само као пасиван простор у коме се безбедносни проблеми испољавају.

Предмет истраживања у овом раду јесте анализа улоге образовања у превенцији безбедносних ризика који се испољавају у образовном окружењу и ширем друштвеном контексту. Полази се од становишта да образовне институције више не могу бити посматране искључиво као неутрални простори стицања знања, већ као сложена социјална окружења у којима се, поред образовних и васпитних процеса, манифестују и различити облици безбедносно релевантних појава и ризика. Безбедносни ризици у образовању испољавају се кроз различите облике понашања и друштвених процеса, као што су вршњачко насиље, агресивно и девијантно понашање, социјална искљученост, радикализација, дигиталне претње, као и нарушавање субјективног осећаја сигурности ученика и наставника. Ове појаве не представљају изоловане инциденте, већ су често одраз ширих друштвених, културних и вредносних процеса који се преламају унутар школског окружења. Због тога њихово разумевање захтева приступ који превазилази искључиво техничко-безбедносне или нормативне оквире. У том контексту, предмет истраживања обухвата анализу педагошких механизма који имају превентивни безбедносни потенцијал, а који се реализују кроз васпитно-образовни процес. Посебна пажња посвећена је улози наставе, ваннаставних активности, школске климе, међуљудских односа и васпитног деловања наставника у обликовању вредности, ставова и образаца понашања који могу умањити вероватноћу појаве безбедносних ризика. образовање се, у том смислу, сагледава као активан друштвени фактор превенције, који делује на нивоу личности, групе и заједнице.

Међутим, један од кључних проблема који се уочава у савременим приступима безбедности у образовању јесте постојање јаза између педагошких концепција и безбедносних политика и мера. Безбедносне стратегије и институционални одговори најчешће су усмерени на репресивне, контролне и нормативне механизме, док се педагошки потенцијал превенције често недовољно препознаје или остаје недовољно систематизован. Са друге стране, педагошка теорија и пракса неретко остају дистанциране од безбедносног дискурса, што резултира фрагментираним и недовољно интегрисаним приступом решавању безбедносних изазова у образовном систему. Управо овај аналитички јаз представља централни проблемски оквир истраживања.

Посебан сегмент предмета истраживања односи се на концепт безбедносне културе у образовању, која се дефинише као скуп знања, ставова и образаца понашања усмерених на препознавање ризика, одговорно поступање и очување сигурног образовног окружења. Истраживање је усмерено на анализу начина на који се елементи безбедносне културе могу развијати кроз педагошко деловање и

интегрисати у свакодневну образовну праксу. Коначно, предмет истраживања обухвата и шири друштвени контекст, полазећи од становишта да безбедност у образовању није изоловано школско питање, већ је део ширег система друштвене безбедности.

Основни циљ овог рада јесте да се теоријски и аналитички сагледа образовање као фактор превенције безбедносних ризика, кроз интеграцију педагошких и безбедносних аспеката анализе.

У складу са основним циљем, рад има следеће конкретне научне циљеве:

1. да се концептуално одреди појам безбедносних ризика у образовном контексту;
2. да се анализира улога васпитно-образовног процеса у превенцији безбедносно релевантних облика понашања;
3. да се сагледа значај школе као институције превентивне безбедности;
4. да се укаже на улогу образовања у изградњи безбедносне културе код деце и младих;
5. да се истакне значај превентивног приступа безбедности у образовним политикама и пракси.

Крајњи циљ рада јесте допринос бољем разумевању образовања као друштвеног ресурса у превенцији безбедносних изазова, уз афирмацију педагошког приступа као кључног елемента безбедносне стабилности.

У раду су примењене теоријско-аналитичке *методе*, пре свега анализа научне литературе из области педагогије, социологије образовања и безбедносних студија, као и анализа релевантних стратешких и нормативних докумената који третирају питања безбедности у образовном систему. Комбиновањем педагошке и безбедносне литературе омогућено је интердисциплинарно сагледавање предмета истраживања и постављање основа за даљу теоријску анализу.

Образовање као инструмент превенције безбедносних ризика

У савременим теоријским и практичним приступима безбедности све израженије се истиче значај превенције као најефикаснијег облика деловања у односу на безбедносне ризике. У том контексту, образовање се препознаје као кључни инструмент примарне превенције, јер делује у раним фазама развоја личности и омогућава обликовање вредности, ставова и образаца понашања који имају дугорочан значај за индивидуалну и друштвену безбедност (UNDP, 1994: 22–40; UNESCO, 2015: 9–15). За разлику од секундарних и терцијарних мера, које су усмерене на последице ризичног понашања, примарна превенција у образовању има за циљ да смањи вероватноћу појаве безбедносно релевантних ризика кроз систематско васпитно-образовно деловање.

Педагошки процес представља простор у којем се, поред когнитивних, развијају и социјалне, моралне и грађанске компетенције ученика, што образовању даје изразит превентивни потенцијал. Класичне педагошке и социолошке теорије указују да школа има улогу институције која посредује у унутрашњој регулацији понашања појединаца, кроз интернализацију друштвено прихватљивих норми и вредности (Dirkem, 1981: 41–52; Parsons, 1959: 297–318). Управо у том процесу формирају се обрасци понашања који могу умањити склоност ка насиљу, агресији и другим облицима ризичног понашања.

Посебно значајну улогу у превенцији безбедносних ризика има наставник као кључни носилац васпитно-образовног процеса. Наставник није само преносилац знања, већ и модел понашања, посредник у социјалним односима и фактор који утиче на формирање школске климе. Теорија социјалног учења указује да ученици усвајају понашање посматрањем и идентификацијом са значајним ауторитетима, што наставнику даје изузетно важну улогу у превенцији безбедносно релевантних облика понашања (Bandura, 1977: 22–45). Кроз начин комуникације, решавање конфликта и однос према ученицима, наставник непосредно утиче на развој осећаја сигурности и поверења у школском окружењу.

Истраживања у области школске безбедности указују да квалитет односа између наставника и ученика представља један од кључних фактора у смањењу ризика од насиља и девијантног понашања (OECD, 2020: 21–34). Наставник који подстиче укљученост, поштовање и дијалог доприноси стварању окружења у којем се ризици препознају рано и решавају превентивно, а не репресивно. Школска клима као шири контекст васпитно-образовног процеса има посебан значај за осећај сигурности ученика. Позитивна школска клима, коју карактеришу јасна правила, доследност, подржавајући односи и осећај припадности, повезана је са нижим нивоом ризичног понашања и већим степеном субјективне сигурности ученика (OECD, 2020: 35–52). Насупрот томе, школе у којима доминирају неповерење, искљученост и формализовани дисциплински приступи чешће се суочавају са безбедносним проблемима. У том смислу, превентивна улога образовања не може се свести на појединачне програме или интервенције, већ подразумева интегрисан приступ који обухвата васпитно-образовни процес у целини. Савремени међународни оквири наглашавају да је изградња сигурног образовног окружења неодојива од развоја демократских, социјалних и безбедносних компетенција ученика (Council of Europe, 2018: 11–20). Овакво разумевање превенције омогућава да се школа позиционира као активан субјекат безбедности, а не као простор у којем се безбедносни ризици само манифестују.

Посматрано из шире друштвене перспективе, образовање као инструмент примарне превенције доприноси јачању безбедносне културе и друштвене стабилности. Делујући на нивоу вредности, ставова и

понашања, образовни систем има потенцијал да ублажи структурне узроке безбедносних ризика и да дугорочно допринесе изградњи сигурнијег и кохезивнијег друштва.

Безбедносна култура у образовном систему

Концепт безбедносне културе представља један од кључних теоријских оквира за разумевање дугорочне и одрживе превенције безбедносних ризика у образовном систему. За разлику од приступа који безбедност посматрају као скуп изолованих мера или процедура, безбедносна култура подразумева интернализован систем знања, вредности, ставова и образаца понашања који усмеравају појединце ка одговорном и безбедном деловању у свакодневним ситуацијама (UNESCO, 2015: 33–38). У образовном контексту, овај концепт има посебан значај, јер се безбедносне компетенције не развијају кроз једнократне интервенције, већ кроз континуирани васпитно-образовни процес.

Педагошка теорија указује да је култура понашања резултат дуготрајног процеса социјализације, у којем образовне институције имају централну улогу. Диркемово схватање васпитања као средства путем којег друштво обликује појединца у складу са колективним вредностима пружа важну теоријску основу за разумевање безбедносне културе као друштвено конструисане категорије (Dirkem, 1981: 41–52). У том смислу, безбедност се не може третирати као спољашњи захтев који се намеће школи, већ као вредност која се гради и одржава кроз образовни процес.

Савремене студије безбедности додатно проширују ово схватање, наглашавајући да је култура безбедности неодвојива од ширих друштвених и институционалних оквира. Концепт људске безбедности указује да се стабилност друштва не постиже искључиво контролом и санкционисањем, већ улагањем у образовање, социјалну кохезију и превенцију ризика у раним фазама живота (UNDP, 1994: 22–40). У том контексту, образовни систем препознаје се као један од кључних носилаца безбедносне културе, јер делује на нивоу вредносних оријентација и понашања будућих генерација.

Посебно значајан аспект безбедносне културе у образовању односи се на начин на који се безбедносне вредности интегришу у свакодневну педагошку праксу. Савет Европе наглашава да развој демократских, социјалних и грађанских компетенција представља предуслов за изградњу сигурног и инклузивног друштва, при чему образовне институције имају кључну улогу у том процесу (Council of Europe, 2018: 11–20). Безбедносна култура се, стога, не развија кроз посебне наставне садржаје, већ кроз целокупну организацију школског живота, односе између ученика и наставника, као и кроз институционалне норме и праксе.

Међутим, неки аутори (Zedner, 2009: 48–72; Garland, 2001: 173–202) указују да у образовним политикама често постоји дисбаланс између

декларативног залагања за превенцију и доминације контролно-санкционих приступа безбедности. Анализе јавних политика показују да се безбедност у образовању неретко своди на нормативне оквире, протоколе и дисциплинске мере, док се развој безбедносне културе као педагошког процеса маргинализује. Овакав приступ има ограничене домете, јер не доприноси унутрашњој мотивацији ученика за безбедно понашање, нити јача њихове капацитете за саморегулацију и одговорно поступање.

Импликације оваквих увида за образовну политику су вишеструке. Пре свега, они указују на потребу да се безбедност у образовању концептуализује као саставни део васпитне функције школе, а не као издвојена област регулисана искључиво безбедносним прописима. Образовне политике које инсистирају на развоју безбедносне културе морају бити усмерене ка јачању педагошких капацитета школа, континуираном професионалном развоју наставника и стварању подстицајне школске климе, уместо искључивог ослањања на дисциплинске и репресивне механизме. Додатно, интеграција безбедносне културе у образовни систем подразумева хоризонтално повезивање образовних и безбедносних политика. Истраживања указују да одсуство координације између ова два сектора доводи до фрагментираних интервенција и смањене ефикасности превентивних мера (OECD, 2020: 55–60). Стога, образовна политика усмерена на безбедност мора препознати школу као партнера, а не као објекат безбедносних интервенција.

Коначно, безбедносна култура у образовању има и дугорочну друштвену димензију. Делујући на нивоу вредности и понашања, образовни систем доприноси изградњи друштвене отпорности и стабилности, што безбедност чини не само институционалним, већ и културним и образовним питањем. У том смислу, јачање безбедносне културе кроз образовање представља стратешки значајан циљ образовне политике, са ефектима који превазилазе оквир школе и непосредног образовног процеса.

Реконцептуализација безбедности у образовању

У контексту овог истраживања, безбедност у образовању не може се свести на уско схваћене физичке, техничке или нормативне мере заштите, нити на реактивно поступање у ситуацијама угрожавања. Такво редукционистичко разумевање безбедности, које доминира у бројним институционалним и политичким приступима, полази од претпоставке да се безбедност може обезбедити споља, кроз контролу, надзор и санкционисање, занемарујући чињеницу да се највећи део безбедносно релевантних понашања формира унутар социјалних и васпитних процеса.

Полазећи од педагошких, социолошких и савремених безбедносних теорија, безбедност у образовању у овом раду се реконцептуализује као процесна, развојна и вредносно утемељена категорија, која се не успоставља једнократним интервенцијама, већ се гради кроз континуирани васпитно-образовни процес. Безбедност се, стога, не посматра као спољашњи услов образовања, већ као његов интегрални исход, који произлази из начина на који школа обликује вредности, норме, социјалне компетенције и културу односа.

Овакво разумевање безбедности подразумева померање аналитичког фокуса са питања *како контролисати ризике* ка питању *како развијати капацитете за одговорно и безбедно деловање*. У том смислу, безбедност у образовању не представља стање без ризика, већ способност појединаца и институција да ризике препознају, разумеју и адекватно адресирају ненасилним, одговорним и социјално прихватљивим средствима. Управо ту се отвара простор за педагошко деловање као кључни механизам примарне превенције.

Реконцептуализација безбедности у образовању подразумева и преиспитивање доминантних институционалних приступа који безбедност третирају као издвојену област регулисану протоколима и процедурама. Иако су такви механизми неопходни, њихова ефикасност остаје ограничена уколико нису праћени развојем унутрашњих мотивационих и вредносних основа безбедног понашања. Безбедност се, стога, не може одрживо обезбедити искључиво нормативним средствима, већ захтева интеграцију у свакодневну педагошку праксу и школску културу. У том контексту, безбедност се у овом раду схвата као *педагошки исход* – резултат васпитно-образовног деловања које подстиче развој одговорности, емпатије, критичког мишљења, ненасилног решавања конфликта и осећаја припадности заједници. Оваква перспектива омогућава да се образовање позиционира као активан чинилац друштвене и људске безбедности, а школа као простор у којем се безбедност не само штити, већ и систематски изграђује. На тај начин, реконцептуализација безбедности у образовању отвара простор за њено стратешко укључивање у образовне политике и праксе, при чему безбедност престаје да буде искључиво реакција на кризе, а постаје део дугорочног васпитног и друштвеног развоја.

Ограничења и изазови превентивне улоге образовања

Иако образовање има значајан потенцијал у превенцији безбедносних ризика, његова улога није неограничена нити самодоволна. Савремене теоријске анализе указују да се превентивни капацитети образовног система често суочавају са структурним, институционалним и друштвеним ограничењима која умањују ефикасност педагошког деловања (Beck, 1992: 19–33; Giddens, 1999: 23–41). Управо из тог разлога,

превентивна улога образовања мора се сагледати у ширем контексту јавних политика и институционалних оквира.

Једно од кључних ограничења односи се на чињеницу да образовне институције често делују у условима повећаних очекивања, без адекватне институционалне подршке. Од школа се очекује да истовремено образују, васпитавају, превенирају насиље, доприносе социјалној инклузији и реагују на различите безбедносне изазове, што неретко превазилази њихове реалне кадровске и организационе капацитете. Истраживања указују да у таквим условима превентивне мере остају формалне и реактивне, а не систематске и развојно усмерене (OECD, 2020: 55–60).

Додатни изазов представља јаз између педагошких концепција и доминантних безбедносних политика, које су често усмерене на контролу, процедуре и санкционисање. Како истичу Зеднер и Гарланд, савремене политике безбедности карактерише померање ка управљању ризиком и институционалној контроли, што може довести до маргинализације образовања као простора дугорочне превенције (Zedner, 2009: 48–72; Garland, 2001: 173–202). У школском контексту, овај приступ се манифестује кроз наглашену примену протокола и дисциплинских мера, уз недовољно улагање у развој васпитних и превентивних капацитета наставника и ученика.

Искуства из педагошке праксе додатно указују на ограничења постојећих институционалних механизма превенције и превагу реактивног над развојно-превентивним приступом. У појединим ситуацијама, ученици рани показатељи емоционалних, понашајних или социјалних тешкоћа код ученика формално се адресирају упућивањем на стручне службе, али без систематичног, континуираног и интердисциплинарног праћења. Таква пракса, у којој се интервенција своди на краткотрајан и формалан контакт, не омогућава дубље разумевање узрока ризичног понашања, нити развој превентивних мера усмерених на јачање заштитних фактора. Последица оваквог приступа јесте да се образовни систем активније укључује тек након ескалације проблема или појаве инцидента, чиме се превентивни потенцијал школе значајно умањује. Овај пример указује на структурни проблем недовољне интеграције педагошког, психолошког и безбедносног деловања, као и на потребу за померањем фокуса са формалног реаговања ка раном, континуираном и развојно оријентисаном превентивном раду.¹

У институционалном оквиру Републике Србије, питање безбедности у образовању препознато је као саставни део развоја васпитно-образовног система и заштите права детета. *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године* јасно истиче значај васпитне функције школе, развоја социјалних и грађанских

¹ Овај увид заснован је на дугогодишњем искуству ауторке у васпитно-образовној пракси и посматрању институционалних образаца поступања у превентивним ситуацијама.

компетенција ученика, као и потребу за обезбеђивањем сигурног, инклузивног и подстицајног школског окружења које омогућава рано препознавање и превенцију ризика, укључујући насиље, дискриминацију и различите облике ризичног понашања (Влада Републике Србије, 2021: чл. 2 и 4). У Стратегији се наглашава да безбедност у школама није искључиво питање физичке заштите, већ је део ширег педагошког приступа усмереног на развој целокупне личности ученика, што подразумева јачање социјалних вештина, културе дијалога, ненасилног решавања конфликта и одговорног понашања. Посебан акценат стављен је на континуирано стручно усавршавање наставника за рад у условима повећаних социјалних и безбедносних изазова, као и на међусекторску сарадњу образовних, социјалних и здравствених институција у превентивном деловању (Влада Републике Србије, 2021).

Поред стратешког оквира, институционални аспект безбедности у образовању у Србији уређен је и кроз посебне нормативне механизме. *Општи протокол за заштиту деце од злостављања и занемаривања* представља основни међусекторски документ којим се утврђују принципи превенције, раног препознавања и поступања у случајевима угрожавања безбедности деце, укључујући и образовни систем као једну од кључних области примене (Влада Републике Србије, 2005). На основу овог документа развијен је *Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*, који прецизно дефинише улогу школа у превенцији и реаговању на безбедносне ризике. Овај протокол уводи обавезу формирања тимова за заштиту ученика, прописује процедуре за пријављивање и евиденцију насиља, као и активности усмерене на јачање превентивне улоге школе кроз васпитни рад и сарадњу са породицом и локалном заједницом (Министарство просвете Републике Србије, 2007).

Међутим, аналитички увид у примену ових докумената указује на одређена ограничења. Протоколи су превасходно усмерени на поступање након настанка инцидента, док је њихов превентивни потенцијал често недовољно развијен у пракси. Недостатак систематичне едукације наставника, неуједначена примена мера и ограничена међусекторска сарадња између образовних, социјалних и безбедносних институција умањују ефекте ових нормативних оквира (UNESCO, 2015: 33–38).

Увидом у промене у дефинисању циљева и задатака програма образовања и васпитања уочава се да у актуелном програму за млађе разреде основне школе није дошло до њиховог диференцирања, већ су они остали истоветни за сва четири разреда, што се може сматрати неоправданим са становишта развоја васпитно-образовног процеса.

Истовремено, компаративна анализа указује на значајне измене у формулисању специфичних циљева, који су сада прецизније дефинисани и усмерени ка развоју ученика као активних учесника демократског друштва (Stošić Jović, Perišić, 2020: 95). Ове промене наглашавају важност образовања за индивидуални и друштвени напредак, јачање социјалне

кохезије и оспособљавање ученика за суочавање са савременим изазовима у Републици Србији.

Посебан изазов за превентивну улогу образовања представља и утицај ширег друштвеног контекста. Образовне институције не делују у изолацији, већ у друштву које карактеришу социјалне неједнакости, дигитална трансформација, медијска изложеност насиљу и општа перцепција несигурности. Како истиче Бек, у условима „друштва ризика” институције попут школе преузимају одговорности које превазилазе њихову традиционалну улогу, што додатно усложњава њихово превентивно деловање (Beck, 1992: 19–33).

Изазови постоје и на нивоу образовне политике. Недовољна интеграција образовних и безбедносних политика доводи до фрагментираних интервенција и одсуства дугорочне стратегије развоја безбедносне културе у образовању. Савремени међународни оквири наглашавају да је ефикасна превенција могућа само кроз координисано деловање више сектора, уз јасно дефинисану улогу образовних институција као партнера у систему безбедности, а не као пасивних извршилаца прописа (Council of Europe, 2018: 47–52).

Сагледавањем наведених ограничења и изазова, постаје јасно да превентивна улога образовања захтева системску подршку, континуирану професионалну едукацију наставника и доследну примену стратегија које безбедност препознају као педагошко, а не искључиво безбедносно-техничко питање. У том смислу, образовање може остварити свој пуни превентивни потенцијал само уколико је део ширег, координисаног и вредносно утемељеног институционалног оквира.

Закључна разматрања

Полазећи од постављеног циља истраживања и развијеног теоријско-методолошког оквира, у овом раду је образовање сагледано као кључни друштвени механизам у превенцији безбедносних ризика, са посебним нагласком на његову педагошку, вредносну и институционалну димензију. Основни налаз истраживања јесте да безбедност у образовном контексту не може бити адекватно схваћена нити ефикасно унапређена уколико се редукује на скуп формалних правила, протокола и реактивних мера. Напротив, безбедност се у образовању показује као сложен, релациони феномен који се обликује кроз васпитно-образовни процес, школску климу и квалитет социјалних односа унутар школе. Теоријска анализа је показала да класични педагошки и социолошки концепти, који образовање тумаче као механизам друштвене интеграције и регулације понашања, и даље имају висок аналитички потенцијал у разумевању савремених безбедносних изазова у образовном окружењу. Истовремено, савремене теорије ризика и људске безбедности проширују овај оквир, указујући да безбедност у образовању мора обухватити психосоцијалне,

културне и институционалне аспекте, а не само физичку заштиту и дисциплинске механизме. Управо интеграција ових теоријских перспектива представља један од значајних доприноса овог рада.

Један од кључних закључака истраживања односи се на изразит превентивни потенцијал образовања. За разлику од репресивних и санкционих приступа, који делују након настанка безбедносних инцидената, образовање омогућава примарну превенцију јер делује у раним фазама развоја личности и утиче на формирање вредности, ставова и образаца понашања. Развој социјалних, моралних и грађанских компетенција, осећаја припадности и способности саморегулације показује се као кључни фактор у смањењу ризика од насиља, агресије и других облика безбедносно релевантног понашања. У том смислу, образовање се у овом раду не третира као простор у којем се безбедност „чува“, већ као простор у којем се безбедност систематски гради.

Посебан значај у анализи имао је концепт безбедносне културе, који је препознат као централна спона између васпитно-образовног процеса и дугорочне превенције безбедносних ризика. Безбедносна култура у раду је дефинисана као интернализован систем знања, ставова и образаца понашања који омогућавају појединцима да препознају ризике, одговорно реагују и доприносе очувању сигурног окружења. Кључни налаз јесте да се безбедносна култура у образовању не може развити кроз изоловане програме или формалне наставне садржаје, већ искључиво кроз целокупну организацију школског живота, школску климу и квалитет односа између наставника и ученика. Овај приступ омогућава превазилажење јаза између декларативних безбедносних циљева и стварне педагошке праксе.

Анализа институционалног оквира Републике Србије показала је да националне образовне политике формално препознају значај безбедности и превенције у образовању. Стратешки и нормативни документи, попут *Стратегије развоја образовања и васпитања до 2030. године* и протокола за заштиту деце од насиља, постављају јасне оквире за реаговање у ситуацијама угрожавања безбедности. Међутим, истраживање је указало на постојање израженог дисбаланса између нормативних захтева и њихове педагошке имплементације у пракси. Превентивни потенцијал ових докумената остаје недовољно искоришћен услед фрагментиране примене, недовољне обуке наставника и ограничене међусекторске сарадње.

Један од значајних закључака рада јесте да институционални дискурс безбедности у образовању и даље у великој мери фаворизује контролно-санкциони приступ, док се васпитна димензија безбедности често маргинализује. Иако овакви приступи могу краткорочно обезбедити формалну сигурност, они не доприносе развоју унутрашње мотивације ученика за безбедно и одговорно понашање. Насупрот томе, педагошки приступ који наглашава односе поверења, укљученост, дијалог и осећај

припадности показује знатно већи потенцијал за дугорочну превенцију и стабилност школског окружења.

На основу изнетих анализа, могу се формулисати јасне импликације за образовну политику и праксу. Пре свега, неопходно је да се безбедност у образовању концептуализује као саставни део васпитне функције школе, а не као спољашњи захтев који се школи намеће кроз безбедносне прописе. То подразумева систематско јачање педагошких капацитета наставника кроз континуиране програме стручног усавршавања, усмерене на превенцију ризичног понашања, управљање конфликтима и развој безбедносне културе. Поред тога, неопходна је већа интеграција образовних и безбедносних политика како би се избегле паралелне и неусклађене интервенције и омогућио координисан, одржив и дугорочно ефикасан приступ превенцији.

Научни допринос овог рада огледа се у концептуалном повезивању педагошких теорија и савремених безбедносних приступа, као и у реконцептуализацији безбедности у образовању као развојне и вредносно утемељене категорије. Рад показује да безбедност у образовању није маргинално или секундарно питање, већ један од централних изазова савремене педагогије и образовне политике. Истовремено, истраживање отвара простор за даља научна проучавања, посебно у правцу емпиријске анализе ефеката педагошких превентивних програма, компаративних студија образовних система и истраживања односа између школске климе и перцепције безбедности ученика.

У целини посматрано, образовање, уколико је теоријски утемељено, институционално подржано и педагошки осмишљено, представља један од најефикаснијих и најодрживијих механизма превенције безбедносних ризика. Управо у томе лежи кључни допринос рада, у афирмацији образовања као активног чиниоца безбедности, а не као пасивног простора у којем се безбедносни проблеми само испољавају.

Литература

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
<https://archive.org/details/sociallearningth00band>.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.
<https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/risk-society/book204207>.
- Buzan, B. (1991). *People, states and fear: An agenda for international security studies in the post-Cold War era*. Lynne Rienner Publishers.
https://www.rienner.com/title/People_States_and_Fear.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing.
<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.

- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (Original work published 1916). Free Press. <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>.
- Dirkem, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. <https://archive.org/details/educationsociolo0000durk>.
- Garland, D. (2001). *The culture of control: Crime and social order in contemporary society*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/C/bo3684007.html>.
- Giddens, A. (1999). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. Profile Books. <https://www.penguinrandomhouse.com/books/159050/runaway-world-by-anthony-giddens/>.
- Jovanović, M. Z. (2025). Metadiscourse Analysis as an Innovative Approach to Teaching Philosophical Text Comprehension. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 9(2), 171–179. <https://casopisi.junis.ni.ac.rs/index.php/FUTeachLearnTeachEd/article/view/14038/5985>.
- Stošić Jović, J. i Perišić, S. (2020). Компаративни приступ анализи циљева и задатака програма образовања у млађим разредима основне школе. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 2020, <https://www.pfvr.ni.ac.rs/wp-content/uploads/2022/11/Godisnjak-1-2020.pdf>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *School safety and well-being*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school-safety-and-well-being/>.
- United Nations Development Programme. (1994). *Human development report 1994: New dimensions of human security*. UNDP. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-1994>
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>.
- Vlada Republike Srbije. (2005). *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*. https://www.paragraf.rs/propisi/opsti_protokol_za_zastitu_dece_od_zlostavljanja_i_zanemarivanja.html.
- Vlada Republike Srbije. (2021). *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*. <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2021/63/1/reg>.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije. (2007). *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. https://www.paragraf.rs/propisi/posebni_protokol_za_zastitu_dece_i_ucenika_od_nasilja_zlostavljanja_i_zanemarivanja_u_obrazovno-vaspitnim_ustanovama.html
- Zedner, L. (2009). *Security*. Routledge. <https://www.routledge.com/Security/Zedner/p/book/9780415457782>.

EDUCATION AS A FACTOR IN THE PREVENTION OF SECURITY
RISKS: PEDAGOGICAL AND SOCIAL ASPECTS

Abstract: *Contemporary society is increasingly confronted with complex security challenges that are reflected within educational environments, including violence, social deviance, digital threats, and a growing sense of insecurity among young people. This paper examines education as a key factor in the prevention of security risks, emphasizing its pedagogical and social dimensions. Using a theoretical-analytical approach, the study is based on an analysis of relevant pedagogical, sociological, and security studies literature, as well as normative and strategic documents related to education and security. The analysis demonstrates that education possesses a significant preventive potential, particularly through the development of social, moral, and civic competencies, the strengthening of critical thinking, and the promotion of responsible and non-violent behavior. The findings indicate that security in education cannot be reduced to procedural or reactive measures, but should be understood as a developmental and value-based outcome of the educational process. It is concluded that the systematic integration of security culture into education contributes not only to safer school environments, but also to the long-term enhancement of societal security.*

Keywords: *educational achievement standards, learning outcomes, competences, fairy tale.*

Немања Б. ВУКЧЕВИЋ*
ORCID 0000-0003-3682-3888
Институт за српску културу
Приштина – Лепосавић

УДК 376.68-053.2(470+571)
- прегледни научни рад –
DOI 10.5937/gufv2601079V

ТРАНСФОРМАЦИЈА ПРИСТУПА ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ МИГРАНАТА У РУСИЈИ: БАРИЈЕРЕ ИНТЕГРАЦИЈЕ ИЛИ УСЛОВИ АДАПТАЦИЈЕ?

Сажетак: *Миграциони процеси у савременим друштвима све више доводе у питање постојеће моделе образовне интеграције, посебно у контексту растуће „супердиверзности” и пораста породичне миграције. У Руској Федерацији ови процеси праћени су реформом образовне политике која уводи обавезно тестирање знања руског језика као предуслов за приступ образовном систему. Циљ рада је да се испита на који начин овај механизам трансформише приступ образовању деце миграната и да се утврде његове последице по процесе образовне интеграције и социјалне кохезије. Истраживање је засновано на аналитичко-интерпретативном приступу, који обједињује контент-анализу нормативних аката, анализу званичних статистичких података и преглед релевантне научне литературе из области социологије образовања и миграционих студија. Емпиријски налази указују на висок степен институционалне селекције већ у раним фазама приступа образовном систему, при чему значајан део деце миграната не испуњава услове за упис услед административних и језичких критеријума. Ови резултати показују да увођење језичког тестирања истовремено делује као инструмент адаптације и као механизам искључивања, што доводи до формирања групе деце која остају изван формалног образовног процеса. У том контексту, језик се не појављује као изолован фактор интеграције, већ као институционални праг укључивања, чија функција зависи од ширег оквира образовне политике и доступности адаптационих механизма. Теоријски допринос рада огледа се у концептуализацији образовне политике као хибридног механизма који истовремено обједињује функције интеграције и институционалне селекције. Практични значај рада односи се на идентификацију кључних институционалних тачака искључивања деце миграната из образовног система и указује на потребу развоја адаптационих програма и институционалне подршке.*

* nemanja.vukcevic2021@gmail.com

Рад је написан у оквиру научноистраживачког рада НИО, по Уговору склопљеном са Министарством науке, технолошког развоја и иновација РС, број: 451-03-33/2026-03, од 29. 1. 2026. године.

Кључне речи: миграције, деца мигранти, образовна политика, социјална кохезија, језичка интеграција, институционална селекција, Руска Федерација.

Увод

Глобални миграциони процеси с краја XX и почетка XXI века, који, према подацима актуелних извештаја ИОМ, обухватају више од 281 милиона људи¹, постали су фундаментални изазов за савремене државе, трансформишући не само демографску структуру друштава већ и институционалне механизме социјалне интеграције. При томе, „једна од основних тенденција савременог развоја института породице јесте раст њене укључености у миграционе процесе”² (Јамалетдинова и сар., 2022: 167). Раст породичне миграције појачао је оптерећење образовних система јер се школа показала као кључни простор примарне социјализације деце која пристижу у ново културно окружење. Истовремено, деца мигранти „помажу родитељима да се још боље уклопе у друштво пријема, интензивирајући социјалне и правне аспекте интеграционих процеса”³ (Ендрюшко, 2022: 4601). Са повећањем удела малолетних миграната образовне установе престају да обављају искључиво педагошку функцију и постају инструмент формирања социјалне стабилности. Овакав институционални заокрет може се посматрати у оквиру приступа у којима се државна политика интеграције анализира као процес категоризације и регулисања социјалних разлика (Brubaker, 2004).

Последњих година у Руској Федерацији ово питање постаје посебно актуелно. То је условљено, пре свега, дефицитом радних ресурса при историјски ниској незапослености, што приморава економију земље да потражује спољну радну снагу. Истовремено, обимна реформа миграционог законодавства 2024/2025. г. усмерена на поопштравање државне контроле и дигитализацију (биометрију) евиденције страних држављана сведочи о преиспитивању приступа националној безбедности и социјалној интеграцији миграната.⁴ Експерти сверуске информативно-

¹ World Migration Report 2024. International Organization for Migration (IOM), Geneva. URL: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>.

² «одной из основных тенденций современного развития института семьи является рост ее вовлеченности в миграционные процессы» (Овде и даље превод аутора).

³ «дети же в свою очередь помогают родителям еще лучше встроиться в принимающее общество, интенсифицируя социальные и правовые аспекты интеграционных процессов».

⁴ Концепт миграционе политике Руске Федерације. Извор: Указ Президента РФ от 15.10.2025 № 738 «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2026–2030 годы». – Текст: электронный // Государственная система правовой информации. Официальный интернет-портал правовой информации. 2005–2026 гг. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202510150055>. (дата обращения: 25.02.2026).

образовне платформе за запошљавање страних држављана истичу: „Ако су раније у Русију долазили појединачно, сада су мигранти принуђени да доводе породице како би избегли *Social Orphan* проблем у домовини”⁵. Тако карактер савремених миграционих токова сведочи о постепеном померању акцента са индивидуалне радне мобилности ка породичној миграцији, што проблем интеграције деце чини централним за државну политику. „Одлука о укључивању деце у миграцију зависи не само од економске интеграције миграната (достизања одређеног нивоа прихода) већ и од правне (добивања дозвола за боравак) и културне интеграције (усмерења на стални боравак, осећаја блискости са земљом пријема, формирања руског идентитета)”⁶ (Эндрюшко, 2022: 4601). У овим условима школа делује као кључни институт који обезбеђује прелаз од привременог боравака ка стабилној интеграцији.

„Сфера образовања, будући у сталној динамици, осетљиво реагује на промене спољашњег окружења, прилагођава се његовим променљивим потребама и активно утиче на његово стање. Управо образовање је осетљиво на решења како националних тако и глобалних проблема, и оно утиче на развој интеграционих и миграционих тенденција, подржава их или, напротив, успорава, предупредујући развој догађаја, доприноси духовном јединству и међусобном разумевању људи, јер је непосредно повезано са развојем човека, формирањем његових духовних и моралних вредности”⁷ (Дюжакова, 2022: 3). У том контексту, с једне стране, законодавство, изричито Члан 62. Устава Руске Федерације⁸ и Члан 78.

⁵ «если раньше в Россию приезжали в одиночку, то теперь мигранты вынуждены забирать семьи, чтобы избежать проблемы «социального сиротства» на родине». Извор: МВД зафиксировало, что 75 % детей иностранцев в России не учатся в школе [Министерство внутренних дел России сообщает, что 75% детей из стран СНГ, которые приезжают жить и работать в Россию. URL: <https://www.migranto.ru/single-post/mvd-zafiksirovalo-chto-75-procentov-detei-inostrancev-v-rossii-ne-uchatsya-v-shkole>]. – Текст : электронный // Портал Migranto.ru – общероссийская информационно-образовательная рекрутинговая площадка для иностранных граждан из стран СНГ, которые приезжают жить и работать в Россию. URL: <https://www.migranto.ru/single-post/mvd-zafiksirovalo-chto-75-procentov-detei-inostrancev-v-rossii-ne-uchatsya-v-shkole>.

⁶ «решение о включении детей в миграцию зависит не от экономической интеграции мигрантов (достижения определенного уровня дохода), а от правовой (получения разрешений на проживание) и культурной (ориентации на постоянное проживание, ощущения близость со страной приема – формирования российской идентичности)».

⁷ «сфера образования, находясь в постоянной динамике, чутко реагирует на изменения внешней среды, адаптируется к ее меняющимся потребностям и активно влияет на ее состояние. Именно образование реагирует на решение как национальных, так и общемировых проблем, оно оказывает влияние на развитие интеграционных и миграционных тенденций, поддерживает или, напротив, тормозит их, упреждая развитие событий, способствует духовному единению и взаимопониманию людей, т.к. напрямую связано с развитием человека, формированием его духовных и нравственных ценностей».

⁸ Устав Руске Федерације. Извор: Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ, от 14.03.2020 № 1-ФКЗ, от 04.10.2022 № 5-

Федералног закона „О образовању у Руској Федерацији”⁹, утврђује принципе једнакости образовних права. Са друге стране, реална пракса показује растућу противречност између декларативне инклузивности и институционалне неопходности регулисања образовног процеса. „Обезбеђивање једнакости свим ученицима у образовању мора бити засновано на стварном уважавању једнаких могућности његовог стицања, што неизбежно води ка питању неопходности трансформације система образовања у земљи, ширењу позиција мултикултурног образовања”¹⁰ (Резаков, 2025: 71). Јачање миграционих токова довело је до акумулације педагошких проблема повезаних са језичком адаптацијом, неравномерном расподелом ученика-инофона и недовољном припремљеношћу образовног окружења за рад у мултикултурним условима. Савремене институционалне трансформације не могу се посматрати изоловано од ширих глобалних процеса, у којима, како се истиче, „неолиберална филозофија развоја и моноцентрични глобализам у савремености све више социјалдарвинизују друштвене односе у глобалном, регионалном и националном развоју, уз паралелно јачање социјално-класних, етнополитичких и идентитетских сукоба” (Митровић и Величковић, 2015: 204). У том контексту, образовне институције све више преузимају улогу механизма селекције и регулације социјалних разлика.

Зато је прелазак на обавезно тестирање познавања руског језика постао важан маркер трансформације образовне политике.¹¹ Нови модел подразумева да се владање државним (службеним) језиком посматра као основни услов успешног образовања и социјалне интеграције. Међутим, овај приступ изазива научну дискусију у погледу његовог утицаја на социјалну кохезију: да ли доприноси ефикасној адаптацији или, напротив,

ФКЗ, № 6-ФКЗ, № 7-ФКЗ, № 8-ФКЗ). – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/.

⁹ Закон о образовању Руске Федерације. Извор: Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года: [в редакции от 01.01.2026]. – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25. 02. 2026).

¹⁰ «предоставление всем учащимся равенство в образовании должно быть основано на реальном учете равных возможностей его получения, что неизбежно ведет к вопросу о необходимости трансформации системы образования в стране, расширению позиций мультикультурного образования».

¹¹ Измене и промене Закона о образовању Руске Федерације у 2024. г. Извор: О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 28.12.2024 № 544-ФЗ: принят Государственной Думой 18 декабря 2024 года: одобрен Советом Федерации 20 декабря 2024 года. – Текст: электронный Государственная система правовой информации. Официальный интернет-портал правовой информации. 2005-2026 гг. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202412280045> (дата обращения: 25.02.2026).

појачава процесе социјалне ексклузије. Дакле, истраживачки проблем овог рада односи се на трансформацију приступа образовању деце миграната у Руској Федерацији, са фокусом на прелаз са инклузивног модела на селективни модел заснован на обавезном тестирању знања руског језика, као и на последице по социјалну кохезију и обрасце институционалне инклузије и ексклузије.

Циљ рада је да се испита на који начин увођење обавезног тестирања знања руског језика трансформише приступ образовању деце миграната у Руској Федерацији и да се утврде његове последице. Рад представља аналитички преглед истраживачког проблема, заснован на интерпретацији нормативних промена, статистичких показатеља и савремених научних расправа у области социологије образовања и миграционих студија. Научни допринос рада огледа се у интерпретацији савремене образовне политике као хибридног механизма који функционише и као инструмент адаптације и као инструмент институционалне селекције, чиме се проширује разумевање улоге образовања у савременим миграционим режимима и указује на његову функцију у редефинисању граница социјалне укључености.

Методологија истраживања

Аналитичко-интерпретативни карактер истраживања заснован је на интердисциплинарном приступу који обједињује социологију образовања, миграционе студије и педагошку антропологију. Као методолошка основа користе се контент-анализа нормативних аката и званичних статистичких података који одражавају динамику образовне политике, аналитички преглед научних публикација и експертских оцена посвећених интеграцији деце-инофона, као и интерпретативни социолошки приступ, који омогућава да се образовне реформе посматрају као елемент ширих процеса институционалне трансформације друштва.

Избор извора заснован је на принципу релевантности за истраживачки проблем и аналитичке поузданости података. У анализу су укључени нормативни акти који регулишу образовну и миграциону политику у Руској Федерацији, званични статистички подаци државних институција, као и научне публикације из области социологије образовања, миграционих студија и педагошке антропологије. Посебан акценат стављен је на изворе који омогућавају праћење институционалних промена у периоду реформе (2024–2026), као и на радове који теоријски обрађују питања социјалне кохезије, језичке адаптације и интеграције миграната. Додатно, коришћени су експертски и медијски извори у функцији илустрације практичних аспеката примене законских решења, при чему је њихова улога ограничена на дескриптивни и контекстуални ниво.

Анализа података спроведена је кроз аналитичко-интерпретативни приступ који комбинује квалитативну анализу нормативних промена са интерпретацијом квантитативних показатеља. Нормативни акти анализирани су методом садржинске (контент) анализе, са циљем идентификације кључних институционалних механизма и њихове улоге у трансформацији образовне политике. Статистички подаци коришћени су као индикатори структурних промена система, при чему њихова функција није била тестирање хипотеза у строгом квантитативном смислу, већ илустрација обима и последица институционалних интервенција. Интерпретација добијених налаза заснива се на социолошком оквиру социјалне кохезије, који омогућава анализу односа између институционалне регулације, образовне интеграције и процеса социјалне инклузије и ексклузије. Оваква аналитичка стратегија омогућава да се образовне реформе посматрају као део ширих процеса институционалне трансформације и управљања миграционим ризицима.

Ограничења истраживања повезана су са неуједначеношћу извора статистике и одсуством универзалних критеријума за процену језичке интеграције деце миграната, што захтева опрезну интерпретацију бројчаних података. Додатно, сложеност анализираног проблема, који обухвата нормативне промене, институционалне механизме и социолошке импликације образовне интеграције, условљава селекцију појединих аналитичких нивоа. У складу са тим, рад је усмерен искључиво на национални контекст Руске Федерације, без спровођења компаративне анализе са другим образовним системима, што представља свесно методолошко опредељење условљено ограниченом упоредивошћу институционалних и статистичких оквира. Осетљивост теме додатно захтева опрез у интерпретацији налаза и избегавање нормативних генерализација како би се обезбедило дубинско разумевање специфичности националног модела и његових унутрашњих трансформација.

Кључни аналитички појам јесте социјална кохезија, схваћена као скуп институционалних и културних механизма који обезбеђују усклађеност социјалних норми и стабилност друштвених веза. У ширем контексту социјална кохезија се разматра као скуп хоризонталних и вертикалних веза поверења које обезбеђују стабилност социјалних институција (Putnam, 2000). У оквиру овог истраживања она се не посматра као статично стање, већ као динамичан процес који зависи од ефикасности образовних институција. Оваква интерпретација повезује се са ширим расправама о међусобној повезаности језичке интеграције, образовне политике и акултурационих стратегија миграната, где се језик посматра као кључни медијатор између институционалних захтева и индивидуалне адаптације.

Деца мигранти у Русији: статистички преглед и модели образовне интеграције

Савремене миграционе процесе карактерише раст такозване „супердиверзности”, која појачава сложеност образовне интеграције (Vertovec, 2007). За Руску Федерацију, где је према извештају Одељења аналитичког управљања миграционе службе МУП-а (објављеном у јануару 2026. године) на крају 2025. године било 5,7 милиона страних држављана¹², питање образовне интеграције деце странаца у последњим годинама се заострило, што је довело до преиспитивања државне политике у овој области.

Правни темељ савременог система образовања одређује општу доступност школовања. Међутим, практична реализација ових принципа суочава се са административним и институционалним баријерама, услед чега је, у поређењу са почетком 2025. године, број малолетних страних држављана који се налазе на територији Русије смањен за скоро 25%¹³, као и због тога што против странаца који су грубо прекршили обавезу обезбеђивања законитости боравка деце у Русији и могућности стицања основног општег образовања може бити донета одлука о непожељности боравка у земљи.

Истраживања показују да образовни систем Русије у целини карактерише висок степен развијености, али његови адаптациони механизми за мигранте остају фрагментарни, што указује на структурни јаз између правних норми и њихове фактичке примене (Гуљанчик и Космалев, 2024; Анањина и сар., 2022; Омелеченко и Шевцова, 2022; Бенин и Жукова, 2023; Мусатова и Храпченкова, 2023). Стихијска концентрација деце-инофона у појединим школама доводи до дисбаланса у структурисању одељења и у појединим случајевима отежава стварање потпуне комуникационе средине између миграната и друштва пријема (Хухлаев и Чибисова, 2022). Додатну препреку представљају административне процедуре повезане са регистрационим евидентирањем родитеља, које је морало да се поклапа са рејоном школе.

Кључни индикатор институционалне трансформације представља усвајање федералног закона који уводи обавезно тестирање знања руског језика. Нови захтеви предвиђају не само проверу језичких компетенција

¹² Извор: Количество мигрантов в РФ сократилось до 5,7 млн человек по итогам 2025 года. – Текст: электронный [Број миграната у Руској Федерацији је смањен на 5,7 милиона људи до краја 2025. године] // Ведомости: [сајт]. – 2026. – 29 јанвара. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2026/01/29/1172466-kolichestvo-migrantov-v-rf-sokratilos>

¹³ Извор: В РФ почти на 25 % сократилось число детей мигрантов [Број деце миграната у Русији је смањен за скоро 25%]. – Текст: электронный // ТАСС: информационное агентство: [сајт]. – 2026. – 27 јанвара. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/26264395> (дата обращения: 22.02.2026)

већ и верификацију докумената који потврђују законитост боравка детета и његових законитих представника. Истовремено се уочава јачање међуресорне сарадње између образовних структура и органа за спровођење закона, укључујући размену података о упису, тестирању и статусу ученика¹⁴.

У Русији се налази више од 638 хиљада малолетних миграната.¹⁵ Према званичним подацима, значајан део пријава не пролази формалну процедуру, а успешно тестирање пролази мањи део деце. До почетка школске 2025/2026. године поднета су документа за 23.616 детета са страним држављанством, од чега је потпуни пакет докумената достављен за 8.223 детета. То значи да 15.393 пријаве нису прошле формалну процедуру. Од броја оних који су стекли услов за тестирање (8.223), испит је полагало 5.940 детета, а успешно га је савладало 2.964, што чини 50% од броја тестираних, односно 12,6% од укупног броја поднетих пријава.¹⁶

Социјално-педагошке детерминанте деадаптације деце миграната: криза идентитета и вредносни расцепи

Анализа практичног искуства реализације претходног (мултиетничког) модела интеграције омогућава издвајање комплекса системских детерминанти које ометају успешно укључивање деце миграната у руски образовни систем (Хамраева и сар., 2022; Дильдина и сар., 2023; Громова и сар., 2024). Међу најзначајнијим факторима издвајају се језичка дистанца, неподударање образовних програма и статусна депривација, која настаје услед губитка уобичајених социјалних улога. Дете се налази у ситуацији у којој истовремено усваја ново културно окружење и реконструише сопствени идентитет, што појачава психолошко оптерећење и повећава ризик социјалне деадаптације.

¹⁴ О изменама и променама у законима Руске Федерације у вези са мигрантима. Извор: О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон от 31.07.2025 № 314-ФЗ: принят Государственной Думой 22 июля 2025 года: одобрен Советом Федерации 28 июля 2025 года. // Государственная система правовой информации. Официальный интернет-портал правовой информации. 2005-2026 гг. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202507310063>

¹⁵ Извор: Численность мигрантов в России в 2025 году: официальные данные и тренды. – Текст: электронный [Број миграната у Русији 2025. године: званични подаци и трендови] // РБК: [сайт]. – 2026. – 15 января. – URL: <https://www.rbc.ru/life/news/68492b129a7947efe3e9421e> (дата обращения: 22.02.2026)

¹⁶ Извор: Более 87% несовершеннолетних иностранных граждан, претендующих на обучение в российских школах, не могут быть зачислены [Више од 87% малолетних страних држављана који се пријављују за студирање у руским школама не могу бити уписани]: [статистические данные по итогам тестирования]: официальный сайт. – Москва: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), 2026. – 20 февраля. – Текст: электронный. – URL: <https://obrnadzor.gov.ru/news/boleee-87-nesovershennoletnih-inostrannyh-grazhdan-pretenduyushhih-na-obuchenie-v-rossijskih-shkolah-ne-mogut-byt-zachisleny/> (дата обращения: 22.02.2026).

Социолошки аспект проблема указује на феномен институционалног отуђења, који се испољава у смањењу поверења у образовни систем и формирању стабилних негативних стереотипа. У условима стихијске инклузије, низак почетни ниво језичке припремљености често доводи до учвршћивања статуса „заосталог” ученика, што не само да ограничава образовне перспективе већ и подстиче формирање затворених етничких микрозаједница унутар школе.

Истраживања интеграције друге генерације миграната показују да образовна средина има кључну улогу у обликовању трајекторија социјалне мобилности и идентитета адолесцената (Portes & Rumbaut, 2021). Додатно, процес адаптације усложњава се кризом самоодређења карактеристичном за адолесцентни узраст. Школа постаје простор првог суочавања са „другошћу”, где се статус „туђег” одређује не само етничком припадношћу већ и дефицитом комуникационих вештина. У овим условима језик представља не само инструмент образовања већ и кључни услов признања и идентификације у групи вршњака.

Важан аспект интеграције јесте интеракција између културног окружења породице и вредносних оријентација друштва пријема. Однос према образовању и социјалним нормама који родитељи преносе може или допринети успешној адаптацији детета или појачати дистанцу између мигрантске субкултуре и образовне институције. У том контексту, подршка етнокултурном идентитету кроз ослањање на традиције и матерњи језик добија двојаку улогу: истовремено спречава маргинализацију личности и ствара основу за међукултурни дијалог.

Додатну димензију интеграционих процеса представља родни фактор. Истраживања ставова миграната показују очување патријархалних представа о приоритету образовања за дечаке, што може ограничавати образовне могућности и капацитете девојчица. Истовремено, постојеће родне диспропорције унутар самог друштва пријема смањују мотивацију мигрантских породица да преиспитају традиционалне ставове, стварајући ризик репродукције неједнакости у образовном окружењу (Ендрјушко, 2023).

Тако интеграционе баријере имају вишеслојни карактер, од психолошких тешкоћа адаптације до институционалних ограничења и културних разлика. У условима претходног модела школа се фактички налазила у улози јединог института одговорног за примарну социјализацију мигрантских породица, што је доводило до преоптерећења образовног система и смањења ефикасности интеграционих процеса.

Језичка адаптација као језгро интеграционог процеса: криза полиетничког модела и потрага за новим образовним стратегијама

Језичка адаптација заузима централно место у интеграцији деце миграната, јер језик, осим комуникативне функције, представља и

механизам укључивања у културни простор друштва пријема (Бреусова и Руднева, 2024). Са становишта акултурационих стратегија, језик представља само један од елемената сложенијег процеса адаптације, који укључује очување културног идентитета и интеракцију са друштвом пријема (Berry, 1997). Усвајање руског језика омогућава детету приступ образовним ресурсима, нормама међуљудске комуникације и вредносним оријентацијама које су учвршћене у образовној средини.

Савремена педагошка истраживања наглашавају одсуство јединственог приступа у дефинисању критеријума довољне овладаности језиком. „Питање класификације и критеријума остаје отворено, и у савременој науци још увек нису утврђени захтеви за апсолутно слободно владање два језика”¹⁷ (Јамалетдинова и сар., 2022: 168). То ствара методолошку неодређеност приликом процене спремности детета за образовање и усложњава израду универзалних адаптационих програма. Као резултат, образовна пракса је принуђена да балансира између захтева академске успешности и задатака практичне социјалне интеграције.

У педагошкој антропологији деца-инофони се посматрају као носиоци другачије националне слике света, што подразумева потребу формирања заједничке когнитивне основе за успешну комуникацију. Чак и при постизању базичног нивоа овладаности језиком, одсуство симболичког или појмовног знања може ометати пуно учешће у образовном процесу, стварајући ефекат прикривене изолације. У том смислу, језичка компетенција функционише као институционални праг укључивања, али не и као самосталан показатељ степена социјалне интеграције.

Методолошки избор између наставе руског језика као нематерњег и руског језика као страног одражава шире питање стратегије интеграције. „У савременој науци још увек нема јединства о томе каква треба да буде методика наставе руског језика у полиетничком разреду. Очигледна је потреба да се инофони уведу у рускојезични разред без радикалних промена у наставном процесу. По нашем мишљењу, сврсисходно је при настави у мултинационалним одељењима користити индивидуални, диференцирани приступ”¹⁸ (Јамалетдинова и сар, 2022: 169). С једне стране, убрзано укључивање у рускојезичну средину доприноси бржем усвајању наставног програма, док, с друге стране, одсуство припремне фазе повећава ризик академског неуспеха. Психолингвистичка

¹⁷ «вопрос о классификации и критериях остается открытым, и в современной науке до сих пор не выведены требования к абсолютно свободному владению двумя языками».

¹⁸ «в современной науке еще нет единства в том, какой должна быть методика обучения русскому языку в полиэтническом классе. Очевидна необходимость ввести инофонов в русскоязычный класс без радикальных изменений в учебном процессе. По нашему мнению, целесообразно при преподавании в многонациональных классах использовать индивидуальный, дифференцированный подход».

истраживања указују на неопходност ране језичке подршке, почев од предшколског узраста, што омогућава смањење ефекта интерференције и олакшава касније образовање.

Дуго времена одговор на миграционе изазове представљала је традиционална полиетничка школа, која је подразумевала укључивање деце миграната у општа одељења без претходне припреме. Међутим, акумулирано искуство открило је ограничења таквог приступа: таква спонтана и стихијска инклузија не узима у обзир дубину језичког и културног јаза, што школу претвара из простора интеграције у зону потенцијалне изолације или колизије. Академски неуспех у овим условима постаје последица не недостатка способности, већ непревазиђене комуникационе баријере. Прелазак ка селективном моделу може се посматрати као институционални одговор на кризу претходне парадигме. Увођење језичког тестирања усмерено је на стварање основног образовног фундамента, али његова ефикасност директно зависи од постојања системске предуниверзитетске припреме и доступних адаптационих програма. Ови налази указују на потребу њихове шире социолошке интерпретације у оквиру анализе социјалне кохезије.

Дискусија

Интерпретација добијених налаза заснива се на концепту социјалне кохезије као аналитичком оквиру, што омогућава сагледавање односа између институционалне регулације и образовне интеграције. Важно је нагласити да се разматране промене у раду не оцењују са становишта нормативне процене државне политике, већ као предмет социолошке анализе институционалних трансформација.

Емпиријски налази указују на значајну селекцију већ у раним фазама приступа образовном систему. Од укупног броја поднетих пријава за упис (23.616), услов за тестирање стекло је 8.223 детета, док је успешно тестирање прошло 2964, што чини 12,6% од укупног броја пријава. Ови подаци указују да значајан део малолетних страних држављана остаје ван формалног образовног процеса, што упућује на формирање специфичне социјалне категорије деце која се налазе између формалног права на образовање и институционалних ограничења његовог остваривања.

У том контексту, анализа трансформације образовне политике показује да нови модел интеграције има двојаку природу. С једне стране, он смањује педагошке ризике унутар школе, омогућавајући формирање хомогеније образовне средине и повећавајући ефикасност наставе. С друге стране, строги захтеви у фази уписа доводе до институционалне селекције, при чему део деце остаје изван образовног система, формирајући простор ограничене или прекинуте интеграције. Ова двострука функција образовне политике омогућава да се она интерпретира као хибридни механизам који

истовремено делује као инструмент адаптације и као инструмент институционалне селекције.

Овај помак указује на трансформацију школе из простора примарне социјализације у инструмент управљања миграционим ризицима. Са становишта социјалне кохезије, увођење језичког тестирања одражава настојање државе да ојача институционалну стабилност кроз стандардизацију образовних захтева. Међутим, одсуство развијене инфраструктуре адаптације може довести до јачања сегрегационих тенденција и раста социјалне дистанце између мигрантских заједница и друштва пријема.

Посебно је значајно да језик у овом моделу не функционише искључиво као средство комуникације или образовања, већ као институционални праг укључивања. Његова улога није неутрална: у зависности од ширег институционалног контекста, он може деловати као механизам који олакшава интеграцију или као фактор који појачава постојеће социјалне неједнакости. Ефикасност језичких захтева стога зависи не само од њихове нормативне строгости већ и од способности образовног система да обезбеди флексибилне механизме подршке који спречавају изолацију деце из образовног простора.

У том смислу, расправа око новог модела превазилази оквире педагогије и отвара шире питање односа између контроле и интеграције у савременој миграционој политици. Образовни систем више не функционише искључиво као инструмент социјализације већ и као механизам регулације приступа друштвеним ресурсима, што указује на његову све израженију улогу у структурирању социјалне укључености.

Истовремено, треба имати у виду да се представљена анализа превасходно ослања на званичне статистичке податке и нормативне промене образовне политике. У том смислу, ефикасност образовног система не може се свести искључиво на формалне критеријуме укључивања, већ подразумева и квалитативне аспекте образовног процеса, будући да се разноврсност образовних активности и квалитет образовања препознају „као фактори ефикасног функционисања и развоја сваке националне економије” (Кулић и Милачић, 2016: 231). Ово додатно усложњава однос између институционалних захтева и реалних могућности интеграције деце миграната.

Ограничења доступних података, укључујући одсуство лонгитудиналних истраживања и упоредивих међународних индикатора језичке интеграције, ограничавају могућност недвосмислених закључака о дугорочним последицама анализиране реформе, али истовремено указују на потребу даљег истраживања овог феномена у ширем компаративном и временском оквиру.

Закључак

Трансформација образовне политике у Руској Федерацији у односу на децу мигранте указује на прелаз са модела спонтане инклузије ка институционално регулисаном, селективном приступу заснованом на језичким критеријумима. Добијени налази, посебно у погледу високог степена селекције већ у фази административне процедуре и тестирања, указују на постојање значајног броја деце која остају ван образовног система, што потврђује двоструку природу анализираног модела.

У том смислу, увођење обавезног тестирања знања руског језика функционише истовремено као инструмент адаптације и као механизам институционалне селекције, редифинишући однос између приступа образовању и контроле миграционих процеса. Језик се у овом контексту не појављује као изолован фактор интеграције, већ као институционални праг укључивања који може појачавати или ограничавати постојеће социјалне процесе, у зависности од ширег оквира образовне политике и доступности адаптационих механизма.

Теоријски допринос рада огледа се у концептуализацији образовне политике као хибридног механизма који обједињује функције интеграције и институционалне селекције, чиме се продубљује разумевање улоге образовних институција у савременим миграционим режимима. Практични допринос односи се на идентификацију кључних институционалних тачака у којима долази до филтрирања и потенцијалне искључености деце миграната из образовног система.

У том контексту, резултати истраживања указују на потребу развоја системских програма ране језичке припреме, унапређења административних процедура уписа и јачања институционалне подршке школама у мултикултурним срединама, како би се смањио ризик формирања групе деце која остају ван образовног поља. Ефикасност ових мера условљена је способношћу образовног система да успостави равнотежу између захтева институционалне ефикасности и принципа доступности образовања.

Ови закључци односе се на специфичан институционални контекст Руске Федерације и не претендују на директну генерализацију ван анализираног случаја. У анализираном оквиру, образовна политика се показује као механизам који не само да омогућава интеграцију већ и активно учествује у дефинисању граница социјалне укључености, што указује на њену све израженију улогу у управљању савременим миграционим процесима.

Извори

International Organization for Migration (IOM).

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор),

Информационное агентство ТАСС. Свидетельство о регистрации СМИ №03247 выдано 02 апреля 1999 г. Государственным комитетом Российской Федерации по печати.

Сетевое издание «Ведомости» (Vedomosti). Решение Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) от 27 ноября 2020 г. ЭЛ № ФС 77-79546.

Портал Migranto.ru – общероссийская информационно-образовательная рекрутинговая площадка для иностранных граждан из стран СНГ, которые приезжают жить и работать в Россию.

Государственная система правовой информации. Официальный интернет-портал правовой информации. 2005–2026 гг.

Сетевое издание «РБК» (свидетельство о регистрации средства массовой информации выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) 03.12.2021 за номером ЭЛ №ФС77-82385).

Литература

- Ананьина, Д. А., А. В. Терентьева, Д. Цзян (2022). „Адаптация детей-мигрантов в условиях инокультурной среды: социально-философский анализ”. *Гуманитарный вектор*, 2 (17), 122–130. DOI 10.21209/1996-7853-2022-17-2-122-130.
- Бенин, В. Л., Е. Д. Жукова (2023). „Концептуальные основы системы оценки социально-культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан в школах России”. *Педагогический журнал Башкортостана*, 4 (102), 12–21. DOI 10.21510/18173292_2023_102_4_12_21.
- Бреусова, Е. И., О. В. Руднева (2024). „О модели инновационной системы языковой адаптации детей-мигрантов в условиях интегративного обучения русскому языку: постановка проблемы”. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, 1 (88), 16–24. DOI 10.69571/SSPU.2024.88.1.020.
- Громова, В. И., С. Б. Козинец, Н. А. Малова, Л. Н. Шумилова (2024). „Адаптация детей-мигрантов в рамках образовательных организаций Российской Федерации”. *Общество: социология, психология, педагогика*, 4 (120), 77–84. DOI 10.24158/spp.2024.4.10.
- Гурьянчик, В. Н., Н. С. Космалев (2024). „Инклюзивная поликультурная образовательная среда как фактор социализации детей из семей мигрантов”. *Педагогика и просвещение*, 1, 183–205. DOI 10.7256/2454-0676.2024.1.69961.
- Дильдина, Н. А., Б. А. Артеменко, Е. Б. Быстрой [и др.] (2023). „Формирование социальной активности детей-инофонов старшего дошкольного возраста в условиях межкультурного взаимодействия”. *Балтийский гуманитарный журнал*, 12 (4–5), 21–26. DOI 10.57145/27129780_2023_12_04_05.

- Дюжакова, М. В. (2022). *Поликультурное образование в контексте миграционных процессов*. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет. ISBN 978-5-00044-934-9.
- Кулић, Р., С. Милачић (2016). „Утицај образовања на формирање и развој људског капитала”. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књига VII, Врање: Педагошки факултет, 221–236.
- Митровић, Љ., Д. Величковић (2015). „Неолиберализам, неједнакост и социјални сукоби”. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књига VI, Врање: Педагошки факултет, 203–212.
- Мусатова, О. В., И. В. Храпченкова (2023). „Психолого-педагогические условия адаптации детей мигрантов к дошкольному и начальному образованию: теоретический аспект”. *ЦИТИСЭ*, 4 (38), 63–77. DOI 10.15350/2409-7616.2023.4.06.
- Омельченко, Е. А., А. А. Шевцова (2022). „Особые образовательные потребности детей с миграционной историей в школьном обучении: кейс Челябинской области”. *Проблемы современного образования*, 6, 164–177. DOI 10.31862/2218-8711-2022-6-164-177.
- Резаков, М. Р. (2025). „Правовое регулирование взаимодействия образовательной и миграционной политики в России: равенство возможностей и интеграция через образование аков”. *Legal Bulletin*, 1 (10), 70–79. DOI 10.5281/zenodo.15281030.
- Хамраева, Е. А., А. Ю. Алексинская, Е. А. Андреюшина [и др.] (2022). „Сравнительный анализ проблем и ресурсов в системе образования детей мигрантов (на примере федеральных округов Российской Федерации)”. *Перспективы науки и образования*, 1 (55), 643–664. DOI 10.32744/pse.2022.1.41.
- Хухлаев, О. Е., М. Ю. Чибисова (2022). „Образовательные достижения учащихся в школах с высокой численностью детей-мигрантов”. *Психологическая наука и образование*, 5 (27), 46–56. DOI 10.17759/pse.2022270504.
- Эндрюшко, А. А. (2022). „Иммигранты с детьми в России: социально-экономическая и культурная интеграция (часть II)”. *Вопросы национальных и федеративных отношений*, 12 (93), 4601–4612. DOI 10.35775/PSI.2022.93.12.022.
- Эндрюшко, А. А. (2023). „Гендерные установки иммигрантов в России (на примере представлений о равенстве образовательных возможностей)”. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, 1 (16), 65–80. DOI 10.21638/spbu12.2023.104.
- Ямалетдинова, А. М., О. В. Давлетбаева, И. Б. Байtimiрова (2022). „Современные подходы к обучению детей-инофонов русскому языку на уровне основного общего образования”. *Вестник Башкирского университета*, 1 (27), 167–173. DOI 10.33184/bulletin-bsu-2022.1.30.
- Berry, J. W. (1997). „Immigration, Acculturation, and Adaptation”. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5–34. DOI 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without Groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Portes, A., R. G. Rumbaut (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Vertovec, S. (2007). „Super-diversity and its implications”. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054.

TRANSFORMATION OF ACCESS TO EDUCATION FOR MIGRANT
CHILDREN IN RUSSIA: BARRIERS TO INTEGRATION
OR CONDITIONS FOR ADAPTATION?

Summary: *Contemporary migration processes increasingly challenge existing models of educational integration, particularly amid growing “super-diversity” and the rise of family migration. In the Russian Federation, these dynamics are accompanied by a reform of educational policy that introduces mandatory Russian-language testing as a precondition for access to the education system. The aim of this study is to examine how this mechanism transforms access to education for migrant children and to assess its implications for educational integration and social cohesion. The research is based on an analytical-interpretative approach combining content analysis of normative acts, analysis of official statistical data, and a review of relevant scholarly literature in the fields of sociology of education and migration studies. The empirical findings indicate a high level of institutional selection already in the early stages of access to education, as a significant proportion of migrant children fail to meet administrative and linguistic requirements. The results show that language testing simultaneously functions as an instrument of adaptation and a mechanism of exclusion, contributing to the emergence of a group of children remaining outside the formal education system. In this context, language does not operate as an isolated factor of integration, but as an institutional threshold of inclusion, whose effects depend on the broader framework of educational policy and the availability of support mechanisms. The theoretical contribution of the study lies in conceptualizing educational policy as a hybrid mechanism integrating integration functions and institutional selection. The practical contribution emphasizes the importance of developing adaptive assistance programs and recognizing significant points of institutional exclusion.*

Keywords: *migration, migrant children, educational policy, social cohesion, language integration, institutional selection, Russian Federation.*

Ана Д. СПАСИЋ СТОШИЋ*
ORCID 0000-0003-4334-5642
Анђела Б. БОГДАНОВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

УДК 371.3::3/5
37.02
- стручни рад –
DOI 10.5937/gufv2601097S

ПРИМЕНА МОДЕЛА ИЗОКРЕНУТЕ УЧИОНИЦЕ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Сажетак: *Рад се бави питањем модела изокренуте учионице и могућностима његове примене у настави природе и друштва. Издвојене су најважније карактеристике, предности и недостаци овог иновативног модела наставе, дидактичко-методичка организација часа и конкретан пример за реализацију овог наставног модела у настави природе и друштва. Циљ рада је да се укаже на значај модела изокренуте учионице који се не примењује у довољној мери у оквиру разредне наставе, а пружа могућност да се градиво усвоји на креативан начин, чиме стечено знање постаје квалитетније и функционалније. Полазећи од релевантних савремених теоријских сазнања и анализе педагошко-методичке литературе, утврђено је да се применом овог модела наставе ученици развијају у активне субјекте наставног процеса. Добијени резултати указују на потребу за даљим истраживањима у овој области, уз смерницу да се више пажње усмери на имплементацију модела изокренуте учионице у наставној пракси.*

Кључне речи: *настава природе и друштва, хибридна настава, изокренута учионица, индивидуализација процеса учења, самостално учење.*

Увод

Савремено друштво пролази кроз интензивне глобалне промене које обухватају све његове сегменте. Ове промене међусобно су повезане и условљене, а млађе генерације им се прилагођавају знатно лакше. На почетку 21. века у области образовања посебно се истиче потреба за унапређивањем квалитета наставног процеса и развојем концепата који могу да одговоре изазовима модерног доба. Динамичан развој дигиталних информационо-комуникационих технологија утицао је и на васпитно-образовну праксу, па се ови алати све интензивније примењују као подршка и средство обогаћивања наставе. Припадници „нет генерације”

* anastasic974@gmail.com

очекују другачији приступ учењу, који подразумева већу аутономију ученика и указује на неопходност преобликовања традиционалног модела стицања знања. У таквом моделу наставници и ученици делују као партнери који заједнички граде знања која треба усвојити. Ови савремени захтеви довели су до промена у наставним моделима – неки су ревидирани и унапређени, док су други настали као потпуно нови облици наставне праксе.

У нашој образовној пракси модел изокренуте учионице представља најраспрострањенији облик хибридне наставе, у оквиру кога су предавања и домаћи задаци, као основни елементи наставе, изменили места. Онлајн-учење реализује се пре доласка ученика у школу, тако што ученици код куће најчешће гледају кратка видео-излагања и на наставу долазе већ упознати са основама градива. У школском окружењу непосредни наставни рад усмерен је на когнитивно сложеније активности, као што су вежбе, пројектни задаци и дискусије. На тај начин, дубље разумевање наставних садржаја постиже се током часа, у ситуацијама када је подршка наставника најпотребнија. Овакав приступ учењу подстиче ученике да преузму већу одговорност за сопствено напредовање, повећава њихову мотивацију и доприноси развијању сарадничких односа у процесу учења – са наставницима, вршњацима и родитељима (Николић, 2025).

Примена модела изокренуте учионице у настави доводи до преобликовања улоге ученика – од пасивних прималаца информација, они постају активни учесници и носиоци процеса стицања знања. Настава природе и друштва, као интердисциплинарна област (Spasić Stošić, Stanojević, Stojadinović, Milosavljević Đukić & Tasić Mitić, 2025), нуди широк спектар могућности за употребу различитих ИКТ алата и мултимедијалних садржаја. Захваљујући томе, овај наставни предмет представља погодан и подстицајан амбијент за имплементацију модела изокренуте учионице, али и за спровођење релевантних истраживања у овој области.

Појмовно одређење и теоријска заснованост изокренуте учионице

Напредак технологије допринео је развоју комбиноване и хибридне наставе, у којима се интегришу елементи традиционалне и онлајн-наставе. Овакви облици наставног рада обједињују предности оба модела: онлајн-настава омогућава већу флексибилност, подстиче индивидуализовано учење и развија личну одговорност ученика, док традиционална настава задовољава потребу за непосредном интеракцијом, комуникацијом и практичним активностима. Иновативни модел „изокренуте учионице” (Flipped classroom) представља педагошки приступ у планирању и организацији наставе и учења, који се уједно сврстава у облике хибридне наставе. У литератури се као његови синоними јављају различити називи, попут: флипнуте учионице, учионице у огледалу,

изврнуте или инвертоване учионице, али се најчешће користи термин „изокренута” или „преокренута учионица”. Према савременој међународној дефиницији, коју су формулисали бројни стручњаци из 49 земаља, изокренута учионица представља „наставни модел – дидактичко-методички оквир – који омогућава учитељима да индивидуализују наставу, прилагоде садржаје и начин рада и допру до сваког ученика” (Николић, 2025: 6). Модел изокренуте учионице превазилази оквире традиционалног учења тако што уводи припремно подучавање које се реализује пре самог часа, кроз индивидуални рад ученика на задацима предвиђеним за припрему. На овај начин наставници могу продуктивније да искористе време у учионици и посвете га активним, практичним и иновативним наставним активностима (Исто). Основни принцип рада у изокренутој учионици огледа се у томе да ученици стичу нове појмове и основна знања код куће, најчешће путем гледања видео-лекција, припремајући се за наставу у школи. Оваква организација наставног процеса мења традиционалну улогу ученика, постављајући га у центар активног процеса учења и чинећи га субјектом сопственог образовног напретка. Притом, наставник пружа подршку у тренуцима када је она најпотребнија, а његова улога се трансформише ка менторској и сарадничкој, заснованој на индивидуализованом приступу (Bishop & Verleger, 2013).

Неуједначена и различита примена модела изокренуте учионице понекад може довести до погрешних тумачења његове суштине. Како истичу Bergmann, Overmyer & Wilie (2011), изокренута учионица не представља пуки синоним за онлајн видео-лекције, нити подразумева искључиво гледање видео-садржаја пре часа. Ученици, уместо тога, могу добити задатак да пре наставе прочитају текст, прегледају презентацију, реше квиз или приступе интерактивним материјалима, уз употребу видеа или без њега, као и да реализују различите активности које нису везане за технологију, попут интервјуа, мини-истраживања или обилазака. Овај модел такође не значи замену наставника видео-лекцијама нити се може поистоветити са аутономним учењем без педагошког вођења. Наставник и даље активно подучава и усмерава процес учења, чак и када користи снимљене материјале. Поред тога, изокренута учионица није замишљена као неструктурисана дискусија након гледања видеа, већ као пажљиво планирана наставна ситуација у којој су дискусије усмерене, структурисане и засноване на проблемским задацима које је наставник осмислио.

Према истим ауторима, изокренута учионица представља наставни приступ који подстиче интензивнију интеракцију и квалитетнији лични контакт између ученика и наставника. Она ствара окружење у којем ученици преузимају већу одговорност за сопствено учење и у центар наставног процеса поставља активну улогу ученика. У таквом моделу наставник више није „мудрац на сцени”, већ делује као „водич са стране”,

усмеравајући и подржавајући ученике током учења. Изокренута учионица обједињује директне инструкције са конструктивистичким приступом настави, стварајући простор за дубље разумевање и активну изградњу знања. Она, такође, осигурава да ученици који из различитих разлога изостају са наставе не буду ускраћени за садржаје, јер је наставни материјал трајно доступан и може се поново прегледати у било ком тренутку. Овај модел подстиче ангажованост свих ученика и омогућава пружање индивидуализоване подршке сваком појединцу, прилагођене његовим потребама и темпу учења.

Теоријску основу за разумевање модела изокренуте учионице представља теорија самоодређења, која наглашава да мотивација ученика у великој мери зависи од окружења у којем се учење одвија. Управо то окружење може значајно подстаћи или, напротив, ограничити задовољавање основних психолошких и когнитивних потреба ученика. Ова теорија истиче три кључне потребе: потребу за компетентношћу, која се односи на настојање ученика да се осете успешним у савладавању знања, вештина и различитих образовних задатака; потребу за аутономијом, која подразумева самосталност у планирању и управљању сопственим активностима; потребу за повезаношћу, која се огледа у осећају припадности социјалној групи и прихваћености у образовном контексту (Deci & Ryan, 2008). Подршка развоју наведених когнитивних потреба у оквиру наставе организоване по моделу изокренуте учионице значајно доприноси јачању како унутрашње, тако и спољашње мотивације ученика. Унутрашња мотивација односи се на активности које покрећу сопствено задовољство и интересовање ученика, док се спољашња мотивација заснива на ангажовању које води ка одређеном исходу, попут добијања оцене или испуњавања задатка. Увођењем изокренуте учионице ствара се окружење које доприноси повећању задовољства током учења, јачању осећаја компетентности, већој аутономији и бољој повезаности са вршњацима и наставником, чиме се уједно подстиче и развија унутрашња мотивација ученика (Исто).

Синтетишући налазе бројних истраживача, Hwang, Lai & Wang (2015) наглашавају да се у изокренутој учионици наставни садржаји ученицима представљају пре часа, најчешће путем видео-материјала, док се током наставе кроз дискусије, пројектне активности и решавање проблема подстичу њихове аналитичке и критичке способности. Домаћи задаци се, у оквиру овог модела, премештају у простор заједничког рада на часу, док се активности самоучења реализују пре доласка у школу. Тако се време изван наставе користи за усвајање основних појмова на нивоу памћења и разумевања, док се у учионици, кроз интеракцију са наставником и вршњацима, стичу знања вишег когнитивног нивоа – анализа, евалуација и примена. Поред тога, употреба мултимедијалних платформи омогућава ефикасно управљање наставним материјалима и

континуирану комуникацију са ученицима како пре, тако и после наставног часа.

Дидактичко-методичка организација часа применом модела изокренуте учионице

Модел изокренуте учионице спроводи се у три кључне фазе. У првој фази наставник припрема наставне материјале, као што су видео-лекције, мултимедијалне презентације и текстови, и упућује их ученицима са јасним инструкцијама за самостално учење. У другој фази ученици код куће приступају овим садржајима и усвајају основне појмове и информације, најчешће уз помоћ ИКТ алата. Трећа фаза се реализује у школи, где ученици кроз активне методе учења продубљују и примењују стечено знање, уз подршку наставника и интеракцију са вршњацима (Сekić-Jovanović, Đorđević & Đorđević, 2019).

У првој фази изокренуте учионице у настави природе и друштва учитељ припрема наставне материјале, који могу обухватати видео-лекције, мултимедијалне презентације, интерактивне текстове и задатке. При одабиру садржаја, учитељ посвећује пажњу релевантности материјала теми коју ће ученици истраживати и разматрати. Упутства која се ученицима достављају треба да истакну кључне концепте које треба разумети, као и циљеве које ученици треба да остваре током припремне фазе, пре доласка на час непосредне наставе. Један од начина припреме подразумева снимање видео-лекција, које се затим објављују на онлајн-платформама или директно достављају ученицима. Овај приступ омогућава ученицима да приступају садржајима у било ком тренутку и да их прегледају више пута по потреби. Поред тога, наставници могу користити и већ припремљене видео-материјале доступне на различитим интернет-платформама. Снимљене лекције омогућавају наставнику да прецизно објасни концепте и обогати их додатним елементима, попут илустрација, дијаграма и интерактивних задатака (Тодоровић, 2022).

Са развојем интернета, онлајн-учионице почеле су да играју значајну улогу у популаризацији модела изокренуте учионице. Од 2006. године, Khan Academy је произвела више од 3200 видео-снимака и 350 вежби, пружајући обимне ресурсе за учење. Поред Khan Academy, велики провајдери отворених онлајн-курсева као што су Mooc, Coursera и TED talks, као и други нови ресурси, креирани су и прилагођени како би подржали имплементацију изокренуте учионице, што додатно доприноси њеном угледу (Lin, 2021). YouTube такође представља важан онлајн-ресурс, пружајући приступ снимљеним предавањима и видео-упутствима. Према истраживању аутора Taser, Nagy, Marinensi & Senden (2021), највећи ефекат на ученике имају видео-садржаји који садрже решена и објашњена вежбања, док су мање ефикасни текстови за читање, писана упутства за домаће задатке, видео-лекције са YouTube-а и нови материјали

који нису повезани са претходним знањима ученика. Слични налази потврђени су и у другом истраживању, у којем су наставници истакли да ученици више цене и радије користе материјале у виду онлајн видео-записа, него читање текстова (Herreid & Schiller, 2013).

У другој фази изокренуте учионице ученици приступају подељеним наставним материјалима и припремају се за час у складу са инструкцијама наставника. Они имају могућност да одаберу тип материјала за учење, као и време, место, темпо и стил учења, прилагођавајући процес сопственим потребама и могућностима. Учење у овој фази може се организовати на различите начине, укључујући видео-лекције, истраживачке активности, експерименте, пројектне задатке или рад помоћу дигиталних апликација. Применом истраживачке наставе и пратећи упутства наставника, ученици приступају различитим изворима информација, критички анализирају оно што уче и доносе закључке које касније на часу упоређују и разматрају заједно са налазима других ученика. Такође, огледи или експерименти које ученик изводи по упутству наставника, затим бележи резултате и покушава да објасни посматрано, представљају значајан начин припреме за наставу код куће (Chittaro & Ranon, 2007).

Један од кључних циљева модела изокренуте учионице јесте креирање подстицајног окружења за учење које се прилагођава индивидуалним способностима и интересовањима ученика, ван оквира класичне учионице. У овом моделу, ученици би требало да у школу долазе већ упознати са основним елементима градива које ће радити на часу. Међутим, мотивисање свих ученика да обаве припремне задатке пре часа може представљати изазов. Постављају се питања како наставници могу проверити да ли су ученици заиста приступили припреми, шта су до сада усвојили и у којој мери је припрема била корисна за њихово учење (Бојовић и Стојкановић, 2022).

Резултати истраживања (Sobral, 2021) показују да многи ученици не користе припремне материјале за час у оквиру изокренуте учионице, иако су им они доступни и наставник их подстиче на рад. Такође, учење по овом моделу није подједнако успешно за све типове ученика. Због тога је важно да наставник запази ученике који могу постићи боље резултате применом изокренуте учионице, као и оне који, упркос подршци, вероватно неће обављати припремне задатке пре часа. Сазнања о овим разликама омогућавају наставницима да прилагоде своје методе подучавања како би оптимизовали резултате. То подразумева фокусирање на пружање додатне мотивације и структуриране подршке ученицима којима је потребна, уз истовремено развијање алтернативних приступа за рад са онима који нису склони самосталном припремном учењу.

Трећа фаза изокренуте учионице спроводи се кроз примену различитих типова наставе, као што су кооперативна, истраживачка, проблемска или пројектна, при чему је од кључне важности да учитељ пре

почетка часа утврди да ли су ученици адекватно припремљени. Уколико ученици нису обавили припремне задатке, они могу имати потешкоћа у праћењу активности на часу. Због тога се уводни део часа често реализује кроз квиз знања, који омогућава наставнику да добије јасан увид у ниво и квалитет припремљености ученика и да одреди да ли је потребно додатно објашњење одређених садржаја пре наставка дискусије. Током часа, ученици примењују стечено знање кроз интерактивне задатке, вежбе и активности, најчешће у малим групама, док наставници пружају подршку, усмеравају рад и дају смернице и савете како би омогућили продуктивно учење (Бојовић и Стојкановић, 2022).

Изокренута учионица често се спроводи кроз пројектно учење, које укључује истраживање проблема из стварног света за које не постоји једно једноставно решење. У оквиру овог приступа, ученици користе одговарајуће стратегије како би обавили низ активности потребних за решавање постављеног проблема. Процес пројектног учења реализује се кроз тимски рад, где ученици заједно анализирају проблем, истражују различите могућности решења, бирају најприкладније и образлажу свој избор. Коначан резултат овог процеса јесте конкретан продукт који је повезан са стварним животним ситуацијама. Пројектно учење посебно се истиче тиме што захтева од ученика да активно усвајају знање и примене га у контексту проучавање теме, а не само да пасивно препричавају садржаје са часа (Dori, Kohen & Rizowy, 2020).

Пример модела изокренуте учионице у настави природе и друштва

Настава природе и друштва посебно је погодна за примену изокренуте учионице, јер садржаји којима се ученици баве често већ нису потпуно нови, па самостално упознавање градива не представља већи изазов. У наставку је представљен пример примене изокренуте учионице у настави природе и друштва за четврти разред основне школе, за наставну јединицу: „Заштићена подручја Србије” (*Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања, 2019*).

Ученици долазе на час припремљени, са основним знањима о националним парковима.

Материјал који учитељ припрема:

- Кратак видео са основним информацијама: Шта значи заштићено подручје. Шта је национални парк. Приказ пет националних паркова Србије са кључним информацијама за сваки од њих.
- Интерактивни садржај који садржи питања за проверу разумевања: Заокружи шта је национални парк. Који од ових паркова се налази уз Дунав? Итд.

- Кратак текст или сликовни приказ: Карта Србије са уцртаним националним парковима. Занимљивост за сваки парк.
- Дневник посматрања: Ученик треба да одговори на три питања:
 1. Национални парк који ми се највише допао је _____.
 2. Волео/волела бих да га посетим зато што _____.
 3. Као чувар природе највише бих пазио/ла на _____.
- Минимални обавезни задатак: Ученик треба да припреми једну слику која га подсећа на један национални парк (биљка, планина, река, животиња).

Фазе на часу

- Активност „Препознавање слика”: На табли се налази пет слика, по једна за сваки национални парк. Ученици поред сваке слике лепе зелене папириће уколико препознају шта је на слици и црвене папириће ако не знају шта је на њој приказано.
- Кратка провера знања: Ученици добијају картице са питањима, одговори се прегледају без оцењивања. Картице садрже следећа питања:
 1. Шта је национални парк?
 2. Зашто постоје национални паркови?
 3. Наведи националне паркове Србије које знаш.

Рад у групама: Ученици се деле у пет група, свака добија слике биљног и животињског света, картице са текстом, мапу и радни лист.

Радни лист

1. Назив националног парка: _____.
2. На мапи Србије обој део где се налази парк.
3. Од датих слика биљног и животињског света на карти, залепи оне које се односе на национални парк ваше групе.
4. Опасности за национални парк су _____.
5. Ми предлажемо да се _____ парк заштити тако што _____.
6. Осмислити слоган за ваш национални парк.

Након урађених задатака, следи излагање група.

- Колекивно закључивање: Ученици попуњавају табелу на табли на основу следећих питања:
 1. Који паркови су планински, а који низијски?
 2. Где има највише шума?
 3. Где има ретких животиња?
 4. Који паркови су близу границе, река, великих градова?
- Ученик на крају пише утисак о часу.

Значај примене изокренуте учионице

Једна од значајних предности модела изокренуте учионице јесте могућност индивидуализације процеса учења, јер ученици сами бирају врсту наставног материјала, време, место и темпо учења. Овакав приступ подстиче развој вештина самосталног претраживања, критичке анализе и коришћења различитих извора информација, као и тражење додатних објашњења која омогућавају боље разумевање наставних садржаја. Ученици могу користити не само материјале које је припремио наставник, већ и додатну литературу, како штампану, тако и електронску, прилагођавајући избор својим могућностима, интересовањима и претходном знању (Bergmann & Sams, 2012).

Примена модела изокренуте учионице може значајно унапредити сам процес учења и атмосферу у разреду, јер доноси користи како ученицима, тако и наставницима (Abaysekera & Dawson, 2015). Овај модел омогућава ученицима да уче без временских и просторних ограничења, приступајући лекцијама и предавањима ван учионице, са било ког места и у било које време. Тако се развија њихова способност прикупљања информација пре наставе и очекује се да постану активни и одговорни учесници у свом учењу. Материјале је могуће прегледати више пута, заустављати и премотавати, што омогућава учење сопственим темпом, а посебно је корисно у инклузивном образовању за децу са потешкоћама у учењу. Ученици са посебним потребама могу преслушавати видео-садржаје онолико пута колико им је потребно за усвајање градива. Измештање трансмисивне наставе ван учионице и јасно дефинисање припремног рада пре часа чини изокренуту учионицу ефикаснијом како за онлајн, тако и за наставу лицем у лице, узимајући у обзир стварни ниво знања сваког ученика у разреду (Исто). Наставни видео-материјали омогућавају ученицима да приступе садржајима пре наставе и на тај начин усвоје основна знања, док ученицима који су пропустили час пружају могућност надокнаде градива. Поред тога, мултимедијални дигитални наставни материјали лако се складиште, ажурирају и преносе, лако се управља њима, што их чини практичним и прилагодљивим за наставни процес (Исто).

Иако изокренута учионица доноси бројне предности, овај модел наставе има и одређене недостатке који се најчешће испољавају током саме реализације (Torres Martín et al., 2021). Један од изазова јесте недовољна обученост наставника за креирање и рад на платформама за електронско учење, што захтева додатну обуку у области информатичке писмености, како за наставнике, тако и за ученике. Такође, организација овог модела наставе повлачи за собом веће трошкове, јер се очекује да и наставник и ученик поседују рачунар, дигиталну оловку, микрофон и веб-камеру. Наставни материјали не морају увек бити у потпуности припремљени од стране наставника, јер на интернету постоје бројни

готови ресурси. Међутим, ако ти материјали нису на матерњем језику, потребно их је превести, а текст превода унети у видео или припремити звучни запис који ће се поставити преко снимка. Често се дешава да ученици буду „затрпани” великом количином наставних материјала, при чему велики део садржаја не доприноси ефективности рада на постављеним задацима. Због тога је потребно прилагодити наставни план и програм како би он одговарао формату онлајн-наставе (Исто).

Примена изокренуте учионице захтева изузетно пажљиву и детаљну припрему наставника након завршетка наставе у школи. Наставник мора одабрати и припремити платформу за електронско учење, што захтева додатну обуку из области информатичке писмености како за наставнике, тако и за ученике (Ristić, 2019). Такође, наставник нема увек увид у то како се ученик припремао код куће. Уколико ученик не организује време за самостално учење, неће бити активно укључен у рад на часу, што може смањити ефикасност и предности изокренуте учионице (Akşayır & Akşayır, 2018). Ученици којима је потребна помоћ током ваншколских активности често морају водити белешке, записивати питања и чекати час како би добили објашњења и повратне информације од наставника. Овај изазов се може решити коришћењем текстуалних порука или онлајн-платформи за дискусију, што ученицима омогућава да добију тренутне повратне информације и савете током самосталног учења ван школе (Akşayır & Akşayır, 2018). Ипак, оваква метода учења, у поређењу са традиционалним приступом, захтева значајно веће когнитивно оптерећење ученика, као и више времена и ангажовања, како код куће тако и у школи. Поред тога, неопходан је стални приступ интернету и рачунару, што понекад може представљати ограничење (Исто). Да би се припремили за рад на часу, ученици често морају провести више времена испред екрана, што није увек пожељно. Посебно ученици млађег узраста могу имати ограничено време за коришћење технологије у оквиру ваннаставних активности, јер родитељи желе да смање учесталост употребе мобилних телефона и других дигиталних уређаја. Поред тога, приступ онлајн-садржајима може представљати проблем уколико млађи ученици нису довољно обучени за самостално коришћење технологије (Wang, 2016).

Закључак

Хибридни модел наставе, а самим тим и модел изокренуте учионице, представља савремени приступ који захтева значајно интензивнију припрему наставника, али истовремено даје видљиво позитивне резултате. У реализацији хибридне наставе и њених пратећих модела полази се од чињенице да она обухвата генерације ученика које се означавају као „нет генерација” – млади који тешко могу замислити функционисање живота и рада без интернета. Ученицима је потребно

омогућити не само да самостално проналазе и прикупљају информације, већ и да њима управљају, анализирају их и претварају у употребљиво знање. Примена изокренуте учионице у онлајн-окружењу подразумева време и труд. Наставници морају пажљиво прегледати наставне материјале, анализирати суштину и циљеве наставних садржаја и прилагодити образовну технологију и стратегије потребама наставног процеса. Са друге стране, ученици су укључени у смислене активности учења, преузимају одговорност за сопствено напредовање и имају могућност достизања виших когнитивних нивоа знања.

Један од кључних циљева примене изокренуте учионице јесте подстицање самосталног учења, што подразумева да ученик мора ефикасно организовати своје активности током рада код куће. Потребно је да планира време за припрему, темељно проучи наставни материјал, уочи делове који му нису у потпуности јасни и спремно дође на час како би у потпуности могао искористити подршку наставника. Поред формалних измена у наставним програмима, неопходно је и стално унапређивање дидактичких решења и осавремењавање методичких приступа настави. Уважавајући и предности и изазове модела изокренуте учионице, а ради унапређивања квалитета знања и развоја различитих ученичких способности, јавља се потреба да се овај модел комбинује са другим наставним приступима и дидактичко-методичким системима, како би се остварени резултати јасније уочили и у широј академској и стручној заједници.

Литература

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). „Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research“, *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14.
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). „The flipped classroom: A review of its advantages and challenges“. *Computers & Education*, 126, 334–345.
- Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011). „The Flipped Class: What it is and What it is Not. The Flipped Class: Myths vs. Reality“. *The Daily Riff – Be Smarter. About Education*.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom – Reach every student, in every class, every day*. Eugene, OR, USA: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. 120th ASSE Annual Conference and Exposition. American Society for Engineering Education, 30, 1–18. https://www.researchgate.net/publication/285935974_The_flipped_classroom_A_survey_of_the_research.

- Бојовић, Ж., Стојкановић, Ј. (2022). „Изокренута учионица – модел хибридне наставе“, *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу*, год. 2025, бр. 24, 11–28.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). „Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health“. *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.
- Dori, Y. J., Kohen, Z., & Rizowy, B. (2020). Mathematics for Computer Science: A Flipped Classroom with an Optional Project. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Tehnology Education*, 16(12), em1915. <https://doi.org/10.29333/ejmste/9149>.
- Lin, Y. (2021). An Analysis of the Flipped Classroom Based on the Bloom's Taxonomy of the Educational Objectives. In *Proceedings of the 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021)*, 679-685. Atlantis Press. https://www.researchgate.net/publication/358957901_An_Analysis_of_the_Flipped_Classroom_Based_on_the_Bloom's_Taxonomy_of_the_Educational_Objectives.
- Николић, С. (2025). *Утицај изокренуте учионице на квалитет знања ученика у настави природе и друштва*. Докторска дисертација. Јагодина: Факултет педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу.
- Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања* (2019). Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 11/2019.
- Ристић, М. Р. (2019). „Модел дигиталног наставног окружења за страни језик струке“. *Иновације у настави*, 32(2), 106–121. DOI: 10.5937/inovacije1902106R.
- Sobral, S. R. (2021). Flipped classroom is not for every kind of student. *INTED2021, Proceedings of the 15th Annual International Technology, Education and Development Conference*, pp. 7391–7396. Online Conference, 8–9 March, 2021. https://www.researchgate.net/publication/353946917_INTED2021_Proceedings_15th_International_Technology_Education_and_Development_Conference.
- Spasić Stojić, A., Stanojević, D., Stojadinović, A., Milosavljević Đukić, T., & Tasić Mitić, I. (2025). „Discovery-Based Learning and Problem-Based Learning in Social Scences and Natural Sciences Lessons“. *Facta Universitatis Series Teaching, Learning and Teacher Education*, 9(1), 113–122. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE250226004S>.
- Tacer, B., Nagy, T., Marinensi, G. & Senden, R. (ed.) (2021). *Flipped classroom: Reinvent Your Teaching Practice*. Ljubljana: STEP Institute.
- Тодоровић, М. (2022). *Примена методе обрнуте учионице приликом усвајања глаголских времена у настави енглеског језика као страног*. Докторска дисертација. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу.

- Torres Martín, C., Acal, C., El Honrani, M., & Mingorance Estrada, Á. C. (2021). „Impact on the virtual learning environment due to COVID-19“. *Sustainability*, 13(2), 582.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). „Case studies and the flipped classroom“, *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62–66.
- Hwang, G., Lai, C., & Wang, S. (2015). „Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies“. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449–473.
- Cekić-Jovanović, O., Đorđević, M., & Đorđević, M. (2019). „The Influence of the Flipped Classroom Model on the Development of Key Competences of Future Teachers“. *The New Educational Review*, 26(2), 271–282.
- Chittaro, L., & Ranon, R. (2007). „Web3D technologies in learning, education and training: Motivations, issues, opportunities“. *Computers & Education*, 49(1), 3–18.
- Wang, Y. (2016). Could a mobile-assisted learning system support flipped classrooms for classical Chinese learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(5), 391–415.
https://www.researchgate.net/publication/301319729_Could_a_mobileassisted_learning_system_support_flipped_classrooms_for_classical_Chinese_learning_Mobile-assisted_learning_system.

APPLICATION OF THE FLIPPED CLASSROOM MODEL IN SCIENCE AND SOCIAL STUDIES TEACHING

Summary: *This paper examines the flipped classroom model and the possibilities of its application in teaching Science and Social Studies. The most important characteristics, advantages, and disadvantages of this innovative instructional model are highlighted, along with its didactic and methodological organization and a concrete example of its implementation in Science and Social Studies teaching. The aim of the paper is to emphasize the importance of the flipped classroom model, which is not sufficiently applied in lower-grade teaching, despite offering opportunities for students to acquire content in a creative way, thereby enhancing the quality and functionality of the knowledge gained. Based on relevant contemporary theoretical insights and an analysis of recent pedagogical and methodological literature, it was determined that the use of this instructional model supports students' development into active participants in the teaching process. The findings indicate the need for further research in this field, suggesting that greater attention should be directed toward the implementation of the flipped classroom model in teaching practice.*

Keywords: *Science and Social Studies teaching, hybrid teaching, flipped classroom, individualized learning process, independent learning.*

Адмир Ћ. МЕТИЋ*
ORCID 0009-0006-8354-3335
Педагошки факултет у Јагодини
Универзитет у Крагујевцу

УДК 371.3:3/5:912.43
- прегледни чланак –
DOI 10.5937/gufv2601111M

ИНТЕГРАЦИЈА ГЕОГРАФСКИХ САДРЖАЈА И КАРТОГРАФСКИХ ЕЛЕМЕНАТА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА: ТЕОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД И МЕТОДИЧКА РАЗМАТРАЊА

Сажетак: У настави предмета Природа и друштво разматрају се приступи који омогућавају повезивање географских тема са картографским садржајима, ослањајући се на модерне педагошке концепте просторне писмености и развоја основних географских вештина код деце нижих разреда. Циљ рада је да се испитају структурални, дидактички и методички аспекти поступног увођења географских и картографских појмова од првог до четвртог разреда, уз хипотезу да се трајно и функционално картографско знање може развити само кроз постепено, спирално и искуствено учење. Примењена је метода теоријске и компаративне анализе наставних планова, уџбеничких концепција и релевантне методичке литературе, као и аналитичко-синтетички приступ у идентификовању развојне логике географских садржаја по разредима. Резултати показују да се картографска писменост гради постепено: од посматрања непосредног окружења и формирања основних просторних односа у првом разреду, преко продубљеног разумевања рељефа, вода, насеља и оријентације у другом, до систематичног увођења плана и карте Србије у трећем разреду и њихове потпуне интеграције у све наставне теме у четвртом разреду. Закључено је да квалитетна методичка организација која комбинује теренско искуство, илустративна средства и постепено увођење картографских симбола значајно подиже ниво ученичке просторне оријентације, разумевања географских појава и способност самосталног тумачења карте, што има далекосежне импликације за развој научног погледа на свет и географских компетенција у даљем школовању.

Кључне речи: Географски садржаји, картографска писменост, настава природе и друштва, развој географских компетенција, спирално усвајање појмова.

* admir.metic@gmail.com

Увод

Улога учитеља је да „наоружају” своје ученике знањем, вештинама и ставовима (Metić, 2024). Још у најранијем детињству, пре него што уђу у школске клупе, деца стичу прва искуства о свету који их окружује, како о природним појавама, тако и о заједници људи у којој живе. „Учитељ је најважнији персонални чинилац остваривања педагошке културе и креатор њених функција и домета, па је тако, за остваривање исхода наставе, значајно укључивање њега у процес учења, уз исказивање поверења према учениковим могућностима за откривање и решавање проблема на које свакодневно наилази у својем животном окружењу” (Kragović i Stojadinović, 2024: 79). Када ученици започну формално образовање, њихова ранија искуства и спонтана запажања, уз подршку учитеља, постепено се систематизују и добијају јаснији смисао кроз наставу предмета Свет око нас и Природа и друштво, при чему се нова знања надограђују и повезују у целовиту мрежу појмова, што представља основу даљег интелектуалног развоја и разумевања односа између природних и друштвених наука. У таквом контексту, учитељ који развија доследан и промишљен приступ сопственој наставној пракси доприноси не само квалитетнијем обликовању ученичких знања, већ истовремено кроз рефлексију сопственог рада јача своју професионалну сигурност и спремност да се континуирано усавршава у складу са захтевима наставе и потребама ученика (Kalmar, 2025). Наставни програм овог подручја осмишљен је тако да ученике постепено уводи у суштину бројних дисциплина, од биологије и географије, преко физике и хемије, до екологије, технике, технологије, социологије, историје, саобраћаја и хигијене, чиме се гради широка основа за свеобухватно схватање света (Lazarević i Bandur, 2001). Наставни процес треба да буде структурисан и координисан како би ученик могао да стекне дубље разумевање и повезаност знања. Насумично представљање информација без логичке везе може довести до површног учења и ометати развој критичког размишљања. Стога је од виталног значаја да се наставни материјали организују у складу са дидактичким принципима и да буду прилагођени узрасту, као и когнитивним способностима ученика (Sweller, 2023).

Предмети Свет око нас и Природа и друштво осмишљени су тако да обухвате основне појмове различитих научних области, али и да остану у тесној вези са стварним окружењем детета. При избору наставних тема води се рачуна да оне почивају на научно провереним чињеницама, да су усклађене са животним искуствима ученика, са њиховим когнитивним могућностима и интересовањима. Тако се истовремено поштују и научни и педагошки стандарди који усмеравају процес формирања наставног програма. Постулат који повезује научна открића са процесом стицања знања у настави не сме се изгубити у интерпретацији, јер је њихова хармонична интеграција кључна за разумевање градива (Bogičević, 2010).

Наставни садржаји треба да буду обликовани тако да ученицима нуде интерактивно и привлачно искуство учења, истовремено их мотивишући и подстићући на ангажовање. Важно је да задаци и активности одговарају индивидуалним способностима сваког ученика, омогућавајући им да се укључе на нивоу који захтева умни напор, али остаје достижан.

Садржаји географије у настави Природе и друштва: теоријска основа и педагошке стратегије

Географски садржаји у настави представљају важан сегмент образовног процеса, јер омогућавају ученицима да развију просторну оријентацију, разумеју међусобне односе између природних и друштвених појава, те сагледају законитости које обликују савремени свет. Њихова адекватна дидактичко-методичка обрада захтева пажљиво структурирање наставних јединица, уз примену савремених наставних метода и средстава, како би се обезбедило смислено повезивање теоријских знања са конкретним примерима из непосредног окружења (Gabellieri, 2024). Кроз такав приступ, ученици не само да усвајају географске појмове и чињенице, већ развијају способност критичког промишљања, анализе простора и разумевања глобалних и локалних процеса. „Иако географска наука обухвата различите дисциплине, наставни садржаји у оквиру предмета Природа и друштво могу се концептуално груписати. Међутим, код ученика млађег основношколског узраста није прикладно уводити овакве поделе или разграничавање појединих наука” (Radivojević, 2014: 271).

Физичка географија, као грана географије, проучава природне процесе и појаве на Земљи, укључујући рељеф, климу, водне токове, тло и биогеографске зоне, те њихове међусобне везе и утицај на животну средину. У настави, физичка географија омогућава ученицима да стекну дубоко разумевање динамике природних система и њихове промјене током времена, што је кључно за развијање еколошке свести и одговорности према заштити природе (Chang & Kidman, 2019). Кроз анализу физичког простора и његових карактеристика, ученици уче да препознају и објашњавају процесе који обликују Земљу, што доприноси њиховом општем образовању и способности доношења информисаних одлука у контексту очувања животне средине. Садржаји физичке географије обухватају изучавање природних карактеристика Земљине површине, укључујући рељеф, климу, водене површине, земљиште, као и флору и фауну. Математичка географија, која често прати физичку географију, проучава шире космичке аспекте као што су васиона, положај небеских тела, кретање Земље и оријентацију на њеној површини. За теме које није могуће обрадити у реалном простору користе се карте, илустрације, наставни филмови, узорци и други визуелни материјали, као и прибори попут компаса, термометра и ветроказа (Vidosavljević, 2022).

Систематско проучавање и усвајање ових појмова омогућавају ученицима да изграде научну перспективу и критичко разумевање света.

Изучавање друштвено-географских садржаја усмерено је на разумевање просторне организације људских активности, укључујући становништво, привреду, насеља и културне обрасце, као и њихову међусобну повезаност и условљеност природним и друштвеним факторима. У наставном процесу, ови садржаји захтевају систематичну и методички осмишљену обраду, која омогућава ученицима да уоче сложене односе између човека и простора, те да развију способност критичке анализе савремених друштвених процеса. Кроз такав приступ, ученици стичу функционална знања која им омогућавају да разумеју глобалне и локалне друштвено-географске појаве и активно учествују у савременом друштву (Konstantakatos & Galani, 2023).

За ову сврху ефикасно се користе карте, фотографије, наставни филмови, мултимедијалне презентације, графички прикази и слике, који подстичу разумевање и ангажовање ученика. Ученицима се може омогућити активно учење кроз прикупљање података и коришћење различитих наставних средстава, као и кроз израду тематских збирки или паноа (Avramović, 2007). Таква интеракција са садржајем чини градиво примамљивијим и ближим ученицима, истовремено повећавајући његову приступачност и разумевање, без обзира на његову комплексност и обим.

Регионално-географске теме заузимају централно место у географском образовању, јер омогућавају интеграцију природних и друштвених елемената у оквиру конкретних просторних целина, чиме се постиже целовитије разумевање света. Њихова наставна обрада подстиче ученике да уоче специфичности различитих региона, као и законитости које условљавају њихов развој, повезујући опште географске појмове са конкретним примерима. Кроз такав приступ развија се способност просторног мишљења, компаративне анализе и разумевања сложених регионалних процеса (Pascu & Duroisin, 2026). При обради регионалних тема логично је надовезивати се на већ усвојене појмове из физичке и друштвене географије како би нова сазнања била повезана са постојећим знањем. Примена спиралног приступа омогућава да ученици поново прегледају раније усвојене садржаје и на основу њих стичу нове увиде. Такође, ова метода омогућава истраживање појава типичних за одређене просторе, које се темеље на претходно усвојеним општим појмовима (De Zap, 2001). Практично искуство које ученици стичу кроз теренске активности као што су излети, посете и наставне екскурзије има изузетну важност у процесу учења, јер им омогућава непосредан контакт са географским окружењем и дубље разумевање карактеристика простора. Ове активности не само да побољшавају визуелну перцепцију, већ ученицима пружају могућност да повежу теоријска знања са реалним светом, што значајно олакшава усвајање нових појмова (Fernando, 2016). У ситуацијама када теренске активности нису могуће, учитељи могу

применити разне дигиталне алате, интерактивне карте пружају слично искуство, омогућавајући ученицима да кроз симулације и моделе упознају географске процесе и структуре.

Картографски елементи као кључни фактор географске писмености у настави природе и друштва у млађим разредима основне школе

Да би ученици могли да се користе географском картом, морају најпре научити да „читају” карту, односно морају савладати картографску писменост. Картографска писменост представља способност разумевања, тумачења и коришћења различитих врста карата, при чему ученици усвајају вештине оријентације у простору, препознавања симбола и анализе просторних односа приказаних на картографским представама (Pascu, & Duroisin, 2026). У наставном процесу она има изузетан значај јер омогућава повезивање апстрактних географских појмова са конкретним просторним приказима, чиме се подстиче развој просторне интелигенције и логичког мишљења. Кроз систематично усавршавање картографске писмености ученици постају оспособљени да самостално користе карте у различитим животним и образовним ситуацијама, што доприноси њиховој општој географској култури (Healy & Walshe, 2020).

Такође, изучавање географских садржаја тесно је повезано са непосредном применом карата, а овај проблем се решава тек када се карте почну активно користити након иницијалног упознавања, омогућавајући паралелно усвајање информација и рад са картографским материјалом. Савремене методе наставе користе разне облике визуелног приказа, чиме се наглашава практична и теоријска вредност географских карата у свакодневном и професионалном контексту (Urošev, Ikonović i Živković, 2009). Поступак увођења ученика у картографску писменост, односно поступак обраде, усвајања и примене картографских садржаја, посебан је и комплексан. И поред тога што се картографски садржаји у наставном плану и програму појављују већ у првом разреду, они се експлицитно издвајају у трећем и четвртном разреду. Основна знања се даље проширују и стално допуњују у настави Географије у основној и средњој школи. Њиховом реализацијом ученици стичу основну картографску писменост.

У почетним разредима основне школе, а посебно у првом, важно је да ученици постепено развијају способност посматрања и разумевања простора у коме живе. У овом периоду наставе нагласак се ставља на непосредно искуство и активно откривање окружења. Ученици најпре упознају основне елементе свог животног амбијента – породични дом, школску зграду, двориште, улицу, као и делове насеља у којем бораве. Оваква искуства представљају темељ за касније разумевање географских појмова. Поред тога, ученици се усмеравају на откривање природних појава које их окружују, попут различитих облика појављивања воде (извори, потоци, реке, језера и баре) и облика рељефа у локалној средини

(равнице, брда и планине) (Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018). Посебан аспект учења у овом узрасту односи се на разумевање појма кретања као промене положаја у простору. Ученици уче да препознају односе између различитих предмета и појава користећи једноставне просторне одреднице као што су напред-назад, горе-доле, лево-десно (Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018). Тиме се гради основа за развијање оријентације у простору, што је једна од кључних компетенција за даљи географски развој. Циљ овако осмишљених програмских садржаја јесте да ученици постепено стекну способност уочавања и разликовања географских објеката у свом окружењу (Lukić, 2023). „Након теренског посматрања, они могу креирати једноставне приказе терена у песку или другим природним материјалима, без потребе за тачним пропорцијама, али са разумевањем односа и положаја елемената у простору. Поред тога, ученици уче да одређују и именују положај објеката у свом окружењу, полазећи од познатих оријентира у кући, школи или школском дворишту” (Dragović, 2012: 214). На тај начин се код њих развија свест о међусобним односима објеката у простору, што представља увод у касније разумевање картографских приказа. Када деца стекну основно поимање просторних односа, приступа се развијању оријентације у ширем простору. На пример, на путу од куће до школе ученици уче да се сналазе уз помоћ карактеристичних објеката – зграда, мостова, дрвећа или улица.

Након тога, простор који су упознали могу приказати у песку или уз помоћ коцки, фигурица и другог дидактичког материјала, чиме се симулира њихово окружење и јача разумевање односа у простору. Таква практична активност има изузетну вредност јер повезује искуствено и когнитивно учење, омогућавајући ученицима не само да памте, већ и да логички повезују појаве које су посматрали. На овом узрасту, задаци који укључују игру, моделовање и цртање представљају најделотворнији начин за развијање картографске писмености и просторне оријентације, што је темељ за касније разумевање сложенијих географских садржаја.

Наставни рад у другом разреду надовезује се на основна знања која су ученици стекли у првом разреду, али захтева виши ниво разумевања и проширивање дотадашњих појмова. Ученици овог узраста постепено усвајају сазнања о водама, облицима њиховог појављивања, условима под којима теку и простиру се, као и о облицима рељефа у месту и широј околини. Поред тога, уводе се и нови појмови који се односе на насеља – њихову суштину, различите типове (сеоска и градска), као и сналажење у насељу уз помоћ оријентира као што су улице, бројеви кућа и карактеристични објекти. У овом разреду ученици настављају да развијају појам кретања и оријентације у простору, али сада у сложенијем и ширем контексту (Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018). Сложеност наставних захтева у другом

разреду огледа се не само у већем броју географских појмова које треба усвојити, већ и у потреби да ученици разумеју просторне односе у ширем окружењу, изван непосредног окружења школе и дома. Ово подразумева постепени прелазак од конкретног ка апстрактнијем мишљењу, што се постиже пажљиво планираним активностима и комбинацијом различитих метода рада (Vidosavljević, 2010). Ученици се у овом периоду оспособљавају да разликују врсте насеља и да уоче суштинске разлике између села и града. Да би то постигли, наставник организује активности које повезују теренски рад и визуелна средства. Поред излета и посета одређеним типовима насеља, ученици могу упоређивати и анализирати слике, фотографије и цртеже, као и моделисати насеља у песку или кроз игру са коцкама и минијатурама.

Практичне активности као што су израда албума фотографија, сакупљање разгледница или тематских панова помажу им да боље схвате особености различитих типова насеља и развију интересовање за сопствену средину. Једна од најважнијих активности у овом разреду јесте упознавање са странама света и њихово одређивање у природи (Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018). Ученици први пут стичу искуство оријентације према сунцу, што се најбоље изводи у јутарњим часовима када се посматра излазак сунца. Тада ученици сазнају да сунце излази на истоку, да је запад иза њих, док лева рука показује север, а десна југ. Када овладају овом основном оријентацијом, учитељ може тражити од њих да стране света представе графички, цртањем у свесци или на табли, како би се проверило да ли су разумели њихов међусобни положај или су само запамтили називе. Да би се проверило разумевање, начин оријентације треба мењати, уносећи нове оријентире и позиције у простор. Овакво искуствено учење представља први корак ка разумевању оријентације на карти, која ће се постепено уводити у наредним разредима. Поред оријентације, ученици уче да препознају, именују и правилно одреде положај основних географских објеката у свом окружењу. Као полазиште може им послужити простор у близини школе или неки други локални оријентир који им је добро познат. Задатак ученика је да одреде са које се стране налазе одређени објекти – на пример, река у односу на школу или брдо у односу на место посматрања (Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018). Кроз овакве активности деца развијају осећај за просторне односе и логичко мишљење, док се практичним вежбама постепено припремају за апстрактније облике картографског представљања. На тај начин, реализација наставе у другом разреду поставља темеље за даље разумевање географских и картографских појмова, подстиче активност и радозналост ученика, те развија њихову способност да повежу посматрање, логичко размишљање и графичко представљање простора (Lukić, Subakov-Simić i Stokanović, 2019).

Рад са географском картом као наставним средством уводи се тек у трећем разреду, иако се основни елементи картографске писмености дотичу већ у прва два разреда кроз различите припремне активности. Последње измене Наставног плана и програма, међутим, значајно су сузиле овај процес и изоставиле поједине кораке који су раније били саставни део систематичног увођења ученика у картографске појмове. Разлог за такво редуковање садржаја обично се тражи у настојању да се млађим разредима умањи обим градива. У тренутку када ученици у трећем разреду први пут долазе у контакт са картом Србије, јавља се потешкоћа која је последица великог степена умањења просторног приказа. Поставља се питање на који начин деца могу да разумеју да огромна територија може бити сведена на малу површину карте. Уз то, изостављање рада на плану терена објашњава се тиме што се од реалног, тродимензионалног простора одмах прелази на равну, дводимензионалну представу, у којој се висинска компонента у почетку занемарује (Bastić i Gomilanović, 2020). У наставној теми која се бави кретањем кроз простор и време најпре се обнављају усвојени појмови из нижих разреда, као што су оријентација, основни облици земљишта и воде. Када се та знања освеже, ученици стичу вештину одређивања страна света помоћу сунца, што представља завршни корак у припреми за рад са картографским приказима. Сасвим нов део градива односи се на употребу плана насеља као средства за сналажење. Први корак у том процесу јесте упознавање са размером, појмом умањеног приказа и самим значењем плана (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018). Учитељ може на табли представити распоред учионице у смањеној мери, а ученици исту замисао преносе у свеске на још мањој размери, чиме уочавају да је план у суштини цртеж простора посматраног одозго. Потом се приступа коришћењу плана насеља. Најбоље је послужити се детаљним постојећим планом, а ако он недостаје, учитељ може самостално изградити поједностављену варијанту са приближним умањењем. Ученици треба да разумеју да план приказује насеље у умањеном облику и да се објекти на њему означавају конвенционалним симболима.

Приказ ће им омогућити да примете распоред улица и значајних градњи, али им се мора нагласити да је горња страна плана увек окренута ка северу. Легенда са симболима омогућава да се сваки знак повеже са реалним објектом и да се опише његов однос према другим местима у простору (Bastić i Gomilanović, 2020). Када се ради са картом Србије, неопходно је усмерити ученике на проналажење положаја свог завичаја. Велику мотивацију може представљати тражење места и објеката које су већ видели током заједничких посета или школских путовања. Намера оваквог рада јесте да деца препознају како су им блиске локације приказане картографски, да разговарају о томе како изгледају у стварности и да уоче због чега се истим симболом означавају објекти исте врсте. Ипак, разумевање карте не зависи само од усвајања знакова – симболи

морају у свести ученика да изазову праву слику и значење. На пример, линијски приказ реке не треба посматрати као обичну криву, већ као водени ток чије је кретање одређено облицима земљишта: у низијама је мирнији и плован, у планинским пределима брз и снажан, подесан за изградњу хидроцентрали, а уз речне долине развијају се насеља и главни путеви (Gavrić i Pavlović, 2022). Само када ученик успе да повезује картографске симболе са стварним појавама, може се сматрати да је заиста схватио суштину географске карте. Тиме показује да разуме начин на који карта „говори” и да је оспособљен да је самостално тумачи.

Када ученици дођу до четвртог разреда, картографија се више не појављује као засебна наставна тема, већ се користи сваки пут када је потребно просторну чињеницу повезати са конкретном локацијом. Иста ова потреба јавља се и приликом обраде садржаја из других области, јер многе научне информације захтевају да буду смештене у одређен географски оквир. Пошто се у овом разреду први пут систематски упознају са Републиком Србијом, ученици већ на самом почетку рада морају овладати картом њене територије, будући да се преко ње утврђују државне границе и укупни просторни домен (Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018).

Свако наредно градиво нужно се ослања на карту: од проналажења положаја сопственог завичаја, до препознавања кључних облика рељефа, као што су низије, планине, котлине и речне долине; затим и водених система – река, њихових сликова, природних и вештачких језера, као и термалних и бањских области. Исто тако, уз помоћ карте се учи локализација природних целина, разноврсних типова насеља, распоред становништва, главних привредних делатности, туристичких примамљивих тачака и минералних богатстава (Kandić i sar., 2021). На крају, на картографском приказу обележавају се и заштићене зоне природе – национални паркови, резервати и споменици природе – како би ученици стекли јасну представу о њиховој позицији и значају у простору Србије. Учитељ може упутити ученике да иста места које показује на великој карти пронађу и на својим картама. Током часова, ученици могу истовремено означавати објекте на својим картама и на зидном приказу. Карта постаје главно наставно средство за изучавање региона који је превелик за непосредно истраживање. Када се вештине сналажења на карти правилно усвоје, ученици не памте места напамет, већ их умеју идентификовати и користити карту као средство за интерпретацију простора. Паралелно са тим, ученици могу састављати тематске приказе, уносећи само одабране елементе и чињенице, било индивидуално, било колективно (Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018). Као практична примена, може се направити заједничка карта целог одељења, која почиње празним основама са уцртаним границама и водотоковима ради лакше оријентације. Током године, на ову основу уносе се сви релевантни

појмови и обрађене информације. Најбоље је да та карта буде великих димензија, приближна величини зидне карте у учионици. Уколико се пажљиво изради, на крају школске године она представља потпун и прегледан приказ свих географских садржаја које су ученици проучавали (Lukić i Porović, 2023). Ученици у првом разреду постепено развијају способност посматрања и схватања окружења упознајући локалне елементе амбијента, облик воде и рељеф, док у другом разреду продубљују знања о водама, рељефу и насељима, учећи да разликују врсте насеља и да се оријентишу у ширем простору.

У трећем разреду ученици се упознају са картом Србије и уче да користе план насеља, повезују картографске симболе са стварним објектима и уочавају просторне односе на основу стварних примера; коначно, у четвртном разреду картографија се интегрише у све наставне садржаје, при чему ученици проналазе положај завичаја, препознају географске и природне објекте и користе тематске карте за прикупљање и приказивање релевантних података. Учење картографске писмености кроз постепено увођење географских појмова од локалног окружења до целе Србије омогућава ученицима да развију просторну оријентацију и логичко мишљење и да самостално тумаче географске карте.

Закључак

Резултати анализе показују да се географски и картографски појмови у настави Природе и друштва морају развијати поступно, систематично и у складу са когнитивним могућностима деце узраста од првог до четвртог разреда, јер се картографска писменост не гради одједном, већ кроз спирално надограђивање искуства, просторних представа и симболичког мишљења. Педагошке импликације овог процеса упућују на неопходност оснаживања теренских активности, играчких и моделских задатака, визуелних приказа и практичног рада са планом и картом, како би ученици развили дубље разумевање простора, а не само усвојили појмове на репродуктивном нивоу. У будућности би унапређење наставе требало да иде у правцу већег броја интегрисаних пројектних активности, коришћења дигиталних карата и гео-информационих алата прилагођених млађем узрасту, као и развијања наставних поступака који подстичу истраживање, проблемско учење и самостално откривање просторних односа. На тај начин би се омогућило да ученици не само стекну картографска знања, већ и да развију трајне компетенције критичког мишљења, просторно-визуелне оријентације и функционалног разумевања географског простора, што представља значајну основу за даље образовање и свакодневно сналажење у савременом окружењу.

Поред тога, неопходно је да учитељи буду додатно методички оспособљени за рад са картографским материјалима, јер квалитет њиховог вођења директно утиче на степен ученичког разумевања. Увођење више

интерактивних активности, као што су мини-теренски задаци, мапирање школског дворишта или израда једноставних дигиталних планова, допринело би развоју аутентичних просторних искустава. Важно је ученицима понудити задатке у којима ће сопственим посматрањем, истраживањем и поређењем долазити до закључака о положају, облику и међусобном односу географских објеката. Такве активности омогућавају да картографски симболи попримају реално значење, уместо да остану апстрактни графички знакови без дубинског разумевања. Увођење континуираног рада на тематским картама у нижим разредима додатно би подстакло развој вештина систематизације и визуелног организовања података.

Повезивање наставе Природе и друштва са дигиталним алатима као што су интерактивне мапе, апликације за оријентацију или симулацијама рељефа, омогућило би деци да простор доживе динамичније и реалније. Истовремено, будући програми требало би да јасније уреде поступност увођења плана, карте, мере и симболике, како би се избегли методички прекиди који доводе до конфузије. Важно је подстицати и сарадничке облике учења, у којима деца заједнички решавају просторне проблеме, што развија способност комуникације, аргументације и тимског рада. Дугорочно, овакве реформе могу значајно унапредити ученичку географску писменост, омогућити им боље разумевање света који их окружује и подстаћи развој одговорног односа према простору и животној средини. Све то указује да картографска писменост у млађем школском узрасту није само циљ, већ и средство за изградњу ширих когнитивних, логичких и социјалних компетенција неопходних у савременом друштву.

Литература

- Аврамовић, З. (2007). Знање, незнање и погрешно знање у школи. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39 (1), 69–85. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0701069A>.
- Бастих, М. & Гомилановић, С. (2020). *Природа и друштво 3, уџбеник из 2 дела за трећи разред*. Београд: Фреска.
- Богичевић, Д. (2010). *Практикум из дидактике*. Лепосавић: Учитељски факултет.
- Chang, C.H. & Kidman, G. (2019). Curriculum, pedagogy and assessment in geographical education – For whom and for what purpose? Editorial. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1578526>.
- De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Драговић, Р. (2012). *Методика наставе географије*. Ниш: Природно-математички факултет.
- Fernando, A. (2016). The Standardization of Geography Teachers' Practices: A Journey to Self-Sustainability and Professional Identity Development.

- International Research in Geographical and Environmental Education 25(2), 166-188. <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1149339>.
- Gabellieri, N. (2024). Didactics of and through Historical Geography Research: A Proposal for an Educational Workshop Based on Historical Iconographic Sources, Field Work and Cartographic Approaches. *J Reading Journal of Research and Didactis in Geography*, 1(14), 31-44. <https://doi.org/10.4458/8018-02>.
- Гаврић, З. & Павловић, Д. (2022). *Природа и друштво 4, уџбеник из два дела за четврти разред*. Београд: Клет.
- Healy, G. & Walshe, N. (2020). Real-world geographers and geography students using GIS: Relevance, everyday applications and the development of geographical knowledge. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(2), 178-196. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1661125>.
- Калмар, Ш. Љ. (2025). Улога наставника као рефлексивног практичара. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 14(2), 35-49. <https://doi.org/10.5937/gufv2502355K>.
- Кандић, А., Субаков-Симић, Г., Васић, Ж. Матејић, И. & Петровић, И. (2021). *Природа и друштво 4, уџбеник за четврти разред*. Београд: Нови Логос.
- Konstantakatos, G. & Galani, L. (2023). How is the use of GIS in geographical and environmental education evaluated? Findings from a systematic review. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(2), 159-175. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2138167>.
- Краговић, Љ. Т. & Стојадиновић, М. А. (2024). Значај примене дидактичких музичких игара у разредној настави. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 15(2), 73-82. <https://doi.org/10.5937/gufv2402073K>.
- Lazarević, Ž. & Bandur, V. (2001). *Metodika nastave Prirode i društva*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Лукић, Г., Субаков-Симић, Г. & Стокановић, Љ. (2019). *Свет око нас 2, уџбеник за други разред*. Београд: Логос.
- Лукић, М. (2023). *Свет око нас 1, уџбеник за први разред основне школе. 1. издање*. Београд: Завод за уџбенике.
- Лукић, М. & Поповић, Р. (2023). *Природа и друштво, уџбеник за 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Metić, A. (2024). Uloga i značaj učitelja za smanjenje rizika od prirodnih katastrofa. *Zbornik Radova Naučno-stručnog društva Za Upravljanje Rizicima U Vanrednim Situacijama*, 3(1), 16-27. <https://zbornik.upravljanje-rizicima.edu.rs/index.php/d/article/view/36>.
- Pascu, M. & Duroisin, N. (2026). Students' Perception of the Pedagogical Approach to Geography Teaching and Learning Through Google Earth Pro. *Education Sciences*, 16(2), 268; <https://doi.org/10.3390/educsci16020268>.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 10/2017, 12/2018 i 15/2018.

- Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 16/2018.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 5/2019.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 88/17, 27/18 – dr. zakoni i 10/19.
- Радивојевић, Д. (2014). Однос учитеља према потешкоћама у усвајању садржаја из географске науке. *Зборник радова учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, 8, 269-284.
- Sweller, J. (2023). The Development of Cognitive Load Theory: Replication Crises and Incorporation of Other Theories Can Lead to Theory Expansion. *Educational Psychology Review*, 35, 95. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09817-2>.
- Урошев, Н., Иконовић В. & Живковић, Н. (2009). Знакови и симболи као различити нивои представљања појава у геопростору. *Гласник Српског географског друштва*, 89 (3), 59–70. <https://doiserbia.nb.rs/img/doi/0350-3593/2009/0350-35930903059U.pdf>.
- Видосављевић, С. (2010). Савремени концепт наставе природе и друштва. *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, 4, 223–234.
- Видосављевић, С. (2022). *Методика наставе природе и друштва*. Лепосавић: Учитељски факултет.

INTEGRATION OF GEOGRAPHICAL CONTENT AND CARTOGRAPHIC
ELEMENTS IN THE TEACHING OF NATURE AND SOCIETY:
THEORETICAL OVERVIEW AND METHODOLOGICAL
CONSIDERATIONS

Summary: *In teaching the subject Nature and Society, approaches are considered that enable the connection of geographical topics with cartographic content, relying on modern pedagogical concepts of spatial literacy and the development of basic geographical skills in children in lower grades. The aim of the work is to examine the structural, didactic and methodical aspects of the gradual introduction of geographical and cartographic concepts from the first to the fourth grade, with the hypothesis that permanent and functional cartographic knowledge can be developed only through gradual, spiral and experiential learning. The method of theoretical and comparative analysis of lesson plans, textbook concepts and relevant methodological literature was applied, as well as the analytical-synthetic approach in identifying the development logic of geographical content by grade. The results show that cartographic literacy is built gradually: from the observation of the immediate environment and the formation of basic spatial relationships in the first grade, through a deeper understanding of relief, waters, settlements and orientation in the second, to the systematic introduction of the plan and map of Serbia in the third grade and their complete integration into all teaching topics in the fourth grade. It was concluded that a high-quality methodical organization that combines field experience, illustrative means and the gradual introduction of cartographic symbols significantly raises the level of students' spatial orientation, understanding of geographical phenomena and the ability to independently interpret the map, which has far-reaching implications for the development of a scientific worldview and geographic competencies in further education.*

Keywords: *Geographical content, cartographic literacy, teaching nature and society, development of geographical competencies, spiral acquisition of concepts.*

Амела МУРАТОВИЋ*
ORCID 0000-0002-3044-5575
Универзитет у Новом Пазару

УДК 81`276.3-053.4
729.97
- оригинални научни рад –
DOI 10.5937/gufv2601125M

РАЗВОЈ ГОВОРА КОД ДЕЦЕ У ГОДИНИ ПРЕД ПОЛАЗАК У ШКОЛУ КРОЗ ЛУТКАРСКУ ИГРУ

Сажетак: *Развој говора код деце у години пред полазак у школу представља једну од темељних развојних области у предшколском узрасту, будући да чини основу когнитивног, социјалног и емоционалног развоја детета. Говорна компетенција омогућава детету успешну комуникацију, изражавање мисли, осећања и потреба, као и активно учешће у социјалним интеракцијама како са вршњацима тако и са одраслима. Циљ рада јесте теоријска анализа развоја говора код деце у години пред полазак у школу са посебним освртом на могућности примене луткарске игре као методичког средства у подстицању вербалне експресије, комуникативних вештина и говорне креативности. У раду се разматрају основни појмови говора и језика, карактеристике говорног развоја, фактори који утичу на његов ток, као и значај социјалне интеракције у формирању говорне компетенције код деце предшколског узраста. Посебна пажња посвећена је луткарској игри као педагошком средству које омогућава детету симболичко изражавање, развој дијалога, богаћење и проширивање речника и подстицање наративних способности. Закључује се да луткарска игра, као интегративни методички приступ, представља значајан подстицај развоју говора код деце у години пред полазак у школу, нарочито у домену експресивног и комуникативног говора, те има важну улогу у савременој васпитно-образовној пракси.*

Кључне речи: *развој говора, година пред полазак у школу, луткарска игра, вербална експресија, комуникативне компетенције.*

Увод

Развој говора представља једну од најзначајнијих развојних области у раном и предшколском узрасту, будући да чини основу когнитивног, социјалног и емоционалног функционисања детета. Језик и говор служе као витални алати комуникације, који играју фундаменталну улогу у људском животу (Срећин и сар., 2020). Говор омогућава детету да изрази мисли, осећања и потребе, да успоставља и одржава социјалне односе, као и да активно учествује у процесу учења.

* amela.muratovic@uninp.edu.rs

Предшколски узраст представља период интензивног развоја рецептивног и експресивног говора. У том периоду долази до интензивног развоја језика, укључујући богаћење речника, усвајање сложенијих граматичких структура и јачање наративних и прагматичких вештина комуникације, при чему квалитет говорно подстицајног окружења и моделовање адекватних језичких образаца имају кључну улогу у оптималном развоју говора (Ullrich & Marten, 2025). Након породице, вртић представља најважнији институционални контекст у којем се систематски подстиче развој говорне компетенције детета. Предшколска установа има значајну педагошку функцију јер је њен задатак да обезбеди квалитетне услове и подстицајно окружење за игру, учење и целокупан развој детета (Muratović i sar., 2022).

Савремени педагошки приступи наглашавају значај игре као природног и најефикаснијег облика учења у раном детињству. У складу са тим, Основе програма предшколског васпитања и образовања (2018) истичу да се деца развијају кроз интеракцију са људима, просторима и предметима, при чему се васпитно-образовни процес заснива на игри, пројектним активностима и истраживању (Стојановић Стошић & Петровић, 2025). Игра омогућава детету симболичко изражавање, развој маште и преузимање различитих социјалних улога, што је у складу са схватањем игре као основног медија учења и развоја у раном узрасту. У том контексту, луткарска игра представља посебно вредан методички инструмент за подстицање развоја говора јер омогућава деци да кроз симболичку интеракцију и драматизацију изражавају мисли, осећања и идеје. Луткарске игре подстичу комуникацију и социјалну интеракцију, омогућавајући деци да кроз дијалог и игру улога развијају језичке компетенције и припремају се за сложенија комуникацијска искуства у будућности (Karaolis, 2023; Rukana i sar., 2022). На тај начин, лутка као педагошки медиј не само да обogaћује говорно искуство детета већ доприноси и његовом социјалном и емоционалном развоју кроз сигурно и подстицајно окружење за изражавање.

Кроз луткарску игру, дете лакше пројектује сопствена осећања, ставове и искуства, што доприноси развоју експресивног говора и јачању самопоуздања у комуникацији. Употреба педагошких стратегија које подстичу комуникацију и емоционално изражавање има велики значај за развој језичких и социјалних компетенција деце. Лутка као педагошки алат може послужити као посредник у комуникацији, чиме се смањује комуникациона напетост и олакшава вербално изражавање, нарочито код деце која су повученија или несигурна (Luen i sar., 2023).

Полазећи од наведеног, циљ овог рада јесте теоријска анализа развоја говора код деце предшколског узраста са посебним освртом на могућности примене луткарске игре као методичког средства у подстицању вербалне експресије, комуникативних вештина и говорне креативности у васпитно-образовном процесу.

Основне карактеристике и специфичности дечјег језика и говора

Развој језика једна је од основних способности коју деца предшколског узраста треба да поседују, при чему су уочљиве одређене фазе које прате узрасне карактеристике и индивидуалне специфичности детета. У стручној литератури развој говора и језика најчешће се дели на прелингвалну (предјезичку) и лингвистичку (језичку) фазу. Прелингвална фаза обухвата период од рођења до појаве прве смислене речи и карактеришу је облици ране вокализације као што су плач, гукање и брбљање, који представљају темељ каснијег језичког развоја. Лингвистичка фаза започиње појавом прве речи, која најчешће има значење целе реченице (тзв. холофразни говор), након чега следи постепено проширивање речника и усвајање граматичке структуре језика (Owens, 2016; Hoff, 2014).

На основу стандарда садржаја, ниво постигнућа деце у развоју језика обухвата три међусобно повезане области: разумевање језика, језичко изражавање и језичку писменост (Farikha и сар., 2018). Оваква подела указује на њихову функционалну повезаност, будући да се развој сваке од ових области међусобно условљава и заједнички доприноси формирању целовите комуникационе компетенције детета. У том контексту, луткарска игра представља значајан педагошки подстицај јер омогућава детету да у сигурном и подстицајном окружењу развија како вербалне тако и невербалне аспекте комуникације. Кроз различите комуникационе ситуације у игри, дете стиче искуство у употреби језика, слободније изражава мисли и идеје и постепено развија говорне и социјалне вештине. Овакав приступ је посебно значајан за децу која показују несигурност у комуникацији јер им омогућава постепено укључивање и јачање самопоуздања. На тај начин, луткарска игра доприноси развоју говора и социјалној интеграцији детета.

Језик није ограничен само на усмени говор, већ обухвата и различите системе знакова и симбола путем којих се преносе значења и комуникационе поруке. Он представља ментални систем који функционише кроз успостављање правила и веза међу елементима језика на фонолошкој, морфолошкој и синтактичкој равни (Kravchenko, 2007; Chater & Manning, 2006). Савремена лингвистичка схватања наглашавају да језик делује као организован систем правила, граматичких и структурних, који регулишу односе међу језичким елементима. Због тога речи и облици нису насумични, већ чине систем који омогућава формирање смислених исказа и ефикасну комуникацију. Према Хусна (2016), језик је комуникациони систем који се користи добровољно и друштвено договорено, користећи одређене симболе за преношење и примање порука од једне особе до друге. На тај начин, језик служи као средство изражавања и разумевања, док говор представља практичну реализацију језичких структура у комуникацији, што заједно омогућава

развој комуникационих и социјалних компетенција детета. Такво разумевање језика одражава когнитивну и социјалну димензију језичке активности, јер се значења стварају и интерпретирају у контексту људског мишљења и друштвене интеракције.

Језички развој није тренутни процес, већ се одвија постепено кроз усвајање фонолошких, морфолошких, синтаксичких и прагматичких елемената језика. Језички развој деце предшколског узраста има специфичне карактеристике које га разликују од говора одраслих. Деца у раним фазама говора често користе појединачне речи или кратке изразе за означавање сложенијих значења, што представља природан део језичког развоја. Усвајање језика омогућава детету да све прецизније изражава мисли и разуме поруке других, чиме се развијају комуникационе и социјалне вештине (Owens, 2012).

Говор представља један од облика језичког изражавања, односно усмену манифестацију језика, док се језик као шири систем може реализовати и кроз невербалне облике комуникације, као што су знакови, симболи и гестови. Прагматички аспект говора односи се на способност употребе језика у социјалном контексту. Деца у предшколском узрасту уче правила комуникације, смењивање у разговору и прилагођавање говора саговорнику. Прагматичке вештине омогућавају успешну социјалну интеракцију и разумевање комуникационих ситуација.

Дечји говор карактерише и индивидуална варијабилност у брзини и квалитету језичког развоја. Нека деца раније почињу да говоре и брже усвајају речник и граматичке структуре, док друга напредују спорије, али касније могу достићи ниво комуникационих вештина својих вршњака. Генетске предиспозиције, квалитет језичког окружења и социјална интеракција представљају важне факторе који утичу на развој говора код деце предшколског узраста. Рана језичка стимулација и подстицајно окружење доприносе оптималном развоју говора и превазилажењу евентуалних језичких тешкоћа.

Фонолошки развој представља основу говорне продукције и обухвата способност разликовања и правилног изговарања гласова. У предшколском узрасту грешке у изговору су честе и сматрају се нормалним делом развоја, али се кроз језичку стимулацију и моделовање правилног говора постепено смањују. Морфолошки и синтаксички развој омогућавају детету да комбинује речи у смислене реченице и користи сложеније језичке структуре. Ове способности доприносе прецизнијем изражавању значења и развоју комуникационе компетенције (Bates i sag., 1995).

У предшколском узрасту говор не представља само средство комуникације већ и алат мишљења и социјалног учења. Језик омогућава детету да организује искуства, развија симболичко мишљење и успоставља социјалне односе. Врло често се дешава да је развој језика повезан са когнитивним и емоционалним развојем, јер деца кроз језик

усвајају нове појмове и развијају способност разумевања света. Ове карактеристике дејег говора представљају основу за даље педагошке стратегије које подстичу језички развој и комуникационе компетенције.

Луткарска игра у функцији развоја говора

Луткарство има дугу традицију и представља један од најстаријих облика уметничког изражавања, чији се корени могу пратити од раних цивилизација, где су лутке имале ритуалну, забавну и наративну функцију (Blumenthal, 2005). Током историјског развоја, луткарство се постепено трансформисало у средство преношења културних и образовних садржаја, задржавајући своју уметничку вредност.

Лутка представља фигуративни приказ живог бића и један је од најстаријих педагошких алата који се користи у раду са децом предшколског узраста. Деца се са луткама сусрећу веома рано, а њихова присутност у васпитно-образовном процесу омогућава развој комуникационих и емоционалних вештина. Током раног детињства деце мишљење карактерише анимизам, што истиче Пијаже у свом разматрању когнитивног развоја (Piaget, 2007). Луткарске активности омогућавају деци да слободније изразе своја осећања и искуства, јер лутка функционише као симболички посредник који олакшава емоционално изражавање и комуникацију.

Луткарска игра у предшколском васпитању обухвата различите врсте лутака које се користе у зависности од циљева активности и узраста деце. Најчешће се користе ручне лутке, лутке на навлачење, лутке на штапу, као и марионете и гињол лутке. Свака врста лутке захтева различит ниво моторике и когнитивне ангажованости, што омогућава њихову флексибилну примену у раду са децом различитих развојних могућности. Истовремено, луткарска игра има изражено мотивационо дејство јер повећава пажњу, интересовање и активно учешће деце у васпитно-образовним активностима. У методичком смислу, луткарска игра се користи као средство за развој говора, богаћење речника, подстицање дијалога и развој наративних способности. Луткарске активности се могу реализовати кроз вођене игре, драматизације, причање прича и интегрисане васпитне активности у предшколском окружењу (Karaolis, 2023).

Према Виготском (1978), развој говора и мишљења одвија се у контексту социјалне интеракције, при чему језик има улогу кључног медијатора између детета и окружења. Говорна компетенција се не развија изоловано, већ кроз комуникативне ситуације које подстичу дијалог, размену значења и заједничко конструисање знања. Концепт зоне наредног развоја указује да дете, уз подршку компетентнијег партнера, може да достигне виши ниво развоја. Ова подршка се остварује кроз интеракцију, дијалог и заједничке активности, што је у основи

социоконструктивистичког приступа учењу. Социоконструктивистички приступ истиче да се језик развија кроз социјалну интеракцију и заједничко стварање значења, а луткарска игра представља погодан контекст за такву интеракцију (Tomasello, 2003). У том контексту, лутка представља практичан пример примене социоконструктивистичког приступа, јер омогућава детету да у сигурном и подстицајном окружењу развија вербалне и невербалне аспекте комуникације. Кроз дијалог са лутком, деца усвајају основне комуникационе обрасце, развијају говор и социјалне вештине, што доприноси њиховој свеобухватној комуникационој компетенцији.

Луткарска игра има значајну улогу у подстицању говорног развоја јер омогућава детету да кроз симболичку интеракцију изражава мисли, осећања и идеје, доприносећи јачању вербалне експресије и комуникационих компетенција. Лутка као педагошко средство помаже детету да лакше успостави комуникацију и развије осећај сигурности у изражавању. Деца често доживљавају лутку као посредника у комуникацији, што смањује напетост и олакшава слободније изражавање мисли и осећања, посебно код стидљивије деце. Кроз дијалог са лутком, дете може слободније да изрази своје емоције и искуства, чиме се подстиче развој говора и социјалне интеракције.

У васпитно-образовном процесу лутке се могу користити на различите начине. Спонтана игра у луткарском кутку омогућава деци да кроз слободну симболичку активност развијају машту, комуникационе вештине и социјалне компетенције. Лутка може представљати посредника у дијалогу и средство провере деце разумевања, посебно када деца одговарају на питања и учествују у вођеним интеракцијама (Remer & Tzuriel, 2015). У таквом облику игре, дете преузима различите улоге, користи симболичке изразе и конструише наративне структуре, што доприноси говорном и социјалном развоју. Истраживања указују да употреба лутака као педагошког средства доприноси позитивној атмосфери за учење, повећава ангажованост деце и подстиче развој комуникацијских и језичких вештина (Kroger & Nupponen, 2019).

Иако се резултати ових истраживања у великој мери подударају у указивању на значај луткарских активности, уочавају се извесне разлике у фокусу и интерпретацији добијених налаза. Наиме, док поједини аутори наглашавају социјално-интеракцијски аспект игре, други посебну пажњу посвећују језичком развоју и формирању наративних вештина. Ове разлике могу се довести у везу са различитим истраживачким приступима, контекстима у којима су студије спровођене, као и узрастом испитаника.

Полазећи од чињенице да се говорни развој одвија у интеракцији и кроз употребу језика у смисленим ситуацијама, луткарске активности могу представљати подстицајан контекст и за развој фонолошке свести. Према великом броју истраживања, фонолошка свест се развија током предшколског периода, пре почетка систематске језичке обуке, и

представља основу развоја složenih jezičkih sposobnosti. Ovo potvrđuju i nalazi (Yopp & Yopp, 2000), koji ističu da razvoj fonemske i fonološke svesti u ranom detinjstvu predstavlja temelj za kasniji jezički razvoj i komunikacione kompetencije.

U okviru ovih istraživanja mogu se uočiti različiti pristupi razumevanju razvoja fonološke svesti. Razvoj fonološke svesti ima hijerarhijsku strukturu, od osetljivosti na rimu, preko svesti o slogovima, do analize pojedinačnih fonema (Anthony & Francis, 2005). U tom kontekstu, lutкарске активности mogu se posmatrati kao jedan od podsticajnih faktora u razvoju ovih sposobnosti, naročito u kombinaciji sa drugim oblicima jezičke stimulacije. Dok jedan deo autora ističe značaj spontane jezičke interakcije i igre, drugi naglašavaju ulogu strukturiranih активности usmerenih na razvoj pojedinačnih fonoloških elemenata. Takve razlike ukazuju na složenost samog fenomena, ali i na potrebu za integrativnim pristupom u pedagoškoj praksi.

U dijaloskoj i dramskoj strukturi igre deca eksperimentišu sa zvučnom organizacijom речи, uočavaju ritam, rimu i sličnosti u zvučnim obrascima. Istraživanja pokazuju da sposobnost prepoznavanja rime i aliteracije predstavlja ranu fazu razvoja fonološke svesti (Bryant i sar., 1990). Dijaloške situacije koje se u ovim aktivnostima prirodno javljaju omogućavaju deci da razlikuju početne i završne glasove, ponavljaju zvučne obrasce i postepeno razvijaju fonemsku diskriminaciju, koja se smatra ključnom komponentom ranog jezičkog razvoja (Adams, 1990). Rana osetljivost na slogovnu i fonemsku strukturu речи predstavlja značajan prediktor kasnijeg jezičkog razvoja (Lonigan i sar., 2000). Lutкарске активности, kroz ritmičko izgovaranje, ponavljanje i dramsku interpretaciju, mogu podržati ovaj razvoj na prirodan i motivaciono podsticajan način.

Lutкарска игра u vođenim pedagoškim aktivnostima omogućava strukturisanu dramatisaciju i igru uloga. Kroz simboličko izražavanje, deca uče da formiraju smislene rečenice, povezuju misli u koherentne celine i razvijaju gramatičku strukturu govora. Upotreba pitanja i odgovora u dijalogu podstiče usvajanje osnovnih komunikacionih obrazaca i razvoj dijaloških kompetencija, što doprinosi sposobnosti deteta da razmeđuje informacije i učestvuje u interakciji.

Kroz interakciju sa lutkom, deca lakše uspostavljaju komunikaciju i aktivnije učestvuju u verbalnoj razmeni jer simbolički karakter igre stvara emocionalno sigurno okruženje za izražavanje. U takvom kontekstu dete spontano preuzima uloge, oblikuje narativ i ulazi u dijalog, što doprinosi razvoju ekspresivnog govora i socijalnih vештина. Razvoj jezika uslovljen je kvalitetom interakcije i mogućnošću aktivne upotrebe govora u komunikativno smislеним ситуацијама, што lutкарске активности omogućavaju (Hoff, 2009). U okviru lutкарске игре

посебно се подстиче развој речника. Увођење нових речи кроз дијалог лутака омогућава деци да појмове усвајају у контексту радње, што олакшава разумевање и каснију употребу. Описивање осећања, предмета и радњи доприноси семантичком проширивању речника, док понављање нових појмова у различитим ситуацијама игре омогућава њихову стабилизацију у активном говору. Богата и разноврсна језичка интеракција представља кључни фактор развоја речника у раном детињству. Истраживања показују да приповедање уз употребу лутака позитивно утиче на развој речника, синтаксе и граматичких структура, истовремено повећавајући мотивацију за учешће у активности и стварајући подстицајно искуство учења (Мујахидић и сар., 2021). У том смислу, луткарска игра представља интегративни облик учења који повезује језички развој са креативним изражавањем. Ипак, у анализираним истраживањима уочава се да ефекти луткарских активности нису увек једнако изражени, већ зависе од начина њихове примене и конкретног образовног контекста. Док неки аутори бележе израженије напредовање у језичким компетенцијама, други наглашавају пре свега повећање интересовања и укључености деце, што указује да резултати могу варирати у зависности од циљева и структуре активности.

Предности луткарске игре огледају се и у развоју емоционалних и социјалних компетенција. Кроз интеракцију са луткама, деца усвајају правила комуникације, уче да слушају саговорника и да адекватно реагују на његове исказе. На тај начин се постепено развијају вештине размене информација и сарадње. Поред тога, симболички карактер луткарске игре омогућава деци да изразе сопствена осећања и ставове на индиректан начин, што доприноси бољем разумевању сопствених и туђих емоција. Истраживања показују да овај вид игре подстиче развој емпатије и социјалне интеракције (Owens, 2012).

Лутка постаје средство за препознавање и разумевање емоционалних стања детета, доприносећи стварању подстицајног и сигурног окружења за његов емоционални и социјални развој (Когођес, 2012). У таквом окружењу деца развијају способност слушања и одговарања, уче да поштују саговорника и да своје ставове изражавају на конструктиван начин. Социјална интеракција у оквиру луткарске игре подстиче развој толеранције и решавање конфликта, што доприноси формирању социјално компетентног понашања. Развој језичких и комуникационих вештина у раном детињству уско је повезан са социјалним искуствима и могућношћу активне употребе говора у интеракцији.

С друге стране, потребно је имати у виду да резултати ових истраживања зависе и од начина на који су социјалне и емоционалне компетенције дефинисане и мерене, као и од трајања и интензитета активности. Стога се утицај луткарске игре може најадекватније разумети

као део ширег система подстицаја који заједнички доприносе развоју детета.

Луткарска игра омогућава детету да развија невербалну и вербалну комуникацију, јер кроз игру учи да користи језик у различитим комуникационим ситуацијама и да изражава идеје. Ова активност ствара сигурно и подстицајно окружење, у којем се дете опушта и слободније комуницира, што је посебно значајно за децу која имају потешкоће у вербалном изражавању. На тај начин, луткарска игра постаје средство за развој говора и социјалне интеграције.

Закључак

Развој говора код деце предшколског узраста представља једну од кључних области целокупног развоја, јер језик није само средство комуникације већ и основа когнитивног и социјалног функционисања. Кроз говор, дете учи да именује појмове, изражава мисли и емоције, успоставља односе са другима и постепено развија способност разумевања сложенијих значења. Теоријска анализа показује да се језички развој одвија у фазама, уз значајну улогу социјалне интеракције и подстицајног језичког окружења. Квалитет комуникације у породици и предшколској установи директно утиче на развој говорне компетенције, богаћење речника и усвајање граматичких структура.

Луткарска игра се у том контексту показује као ефикасно педагошко средство које интегрише учење и игру. Кроз симболичку интеракцију и игру улога, деца слободније изражавају мисли и осећања, развијају наративне способности и усвајају обрасце дијалога. Лутка као посредник у комуникацији ствара емоционално сигурно окружење, што посебно погодује деци која су стидљивија или несигурна у изражавању. У таквом контексту дете лакше учи да формулише смислене реченице, поставља питања и одговара на њих, што доприноси развоју граматичке структуре говора и комуникационих вештина.

Поред језичког развоја, луткарске активности подстичу социјалну интеракцију, развој емпатије и способност разумевања туђих емоција. Деца кроз игру улога уче да сарађују, слушају друге и изражавају ставове на конструктиван начин, што доприноси њиховој социјалној и емоционалној зрелости.

Овај рад доприноси систематизацијом постојећих налаза из литературе о улози луткарске игре у развоју говора и комуникационих компетенција, пружајући смернице за примену луткарских активности у предшколском васпитању и подстицање језичког, социјалног и емоционалног развоја детета.

Литература

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Anthony, J. L. & D. J. Francis (2005). „Development of phonological awareness”. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255–259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Bates, E., P. S. Dale & D. Thal (1995). „Individual differences and their implications for theories of language development”. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*, Blackwell, pp. 96–151.
- Berk, L. E. (2013). *Development through the lifespan*. Pearson.
- Blumenthal, E. (2005). *Puppetry: A world history*. Harry N. Abrams.
- Bryant, P. E., M. MacLean, L. L. Bradley & J. Crossland (1990). „Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read”. *Developmental Psychology*, 26 (3), 429–438. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.429>
- Chater, N. & C. D. Manning (2006). „Probabilistic models of language processing and acquisition”. *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (7), 335–344. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.05.006>
- Hoff, E. (2009). *Language development*. Cengage Learning.
- Husna, I. L. N. (2016). *Pengaruh metode bercerita terhadap perkembangan bahasa anak di RA IP Qurrota A'yun Ngrandu Nglorog Sragen tahun ajaran 2015/2016*. [Undergraduate thesis, Universitas Muhammadiyah Surakarta]. <http://eprints.ums.ac.id/46949/>
- Karaolis, O. (2023). „Being with a puppet: Literacy through experiencing puppetry and drama with young children”. *Education Sciences*, 13 (3), 291. <https://doi.org/10.3390/educsci13030291>
- Korošec, H. (2012). „Playing with puppets in class – Teaching and learning with pleasure”. In: L. Kroflin (Ed.), *The power of the puppet*, Union Internationale de la Marionette, pp. 29–45. https://www.unima.org/wp-content/uploads/2016/10/The_Power_of_the_Puppet.pdf
- Kravchenko, A. V. (2007). „Essential properties of language or why language is not code”. *Language Sciences*, 29 (5), 650–671. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2007.01.005>
- Kröger, T. & A. M. Nupponen (2019). „Puppet as a pedagogical tool: A literature review”. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11 (4), 393–401. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019450797>
- Lonigan, C. J., S. R. Burgess & J. L. Anthony (2000). „Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children”. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 294–311. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.294>
- Luen, L. C., M. S. Othman, H. Hosshan, M. Mohd Jamil & J. M. Ocampo (2023). „Preschool teachers' perceptions of puppets as a pedagogical tool to promote children's language development”. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 6 (5), 386–394. <https://jrtd.com>

- Mujahidah, N., E. Damayanti & A. Afiif (2021). „The role of storytelling methods using hand puppets in early children's language development”. *Child Education Journal*, 3 (2), 78–91. <https://doi.org/10.33086/cej.v3i2.2129>
- Muratović, A., A. Muratović & E. Mekić (2021). „Uticaj stavova roditelja o saradnji na promociju porodičnog učešća u predškolskoj ustanovi”. *Univerzitetska misao – časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, 20, 13–25. <https://doi.org/10.5937/univmis2120013M>
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction*. Pearson.
- Piaget, J. (2007). *The child's conception of the world*. Rowman & Littlefield.
- Remer, R. & D. Tzuriel (2015). „I teach better with the puppet’ – Use of puppet as a mediating tool in kindergarten education – an evaluation”. *American Journal of Educational Research*, 3 (3), 356–365. <https://doi.org/10.12691/education-3-3-15>
- Rukanah, Y., Y. Farihatin & Y. D. Fitriani (2022). „Change of language development with finger puppets stimulation in children's preschool”. *Journal of Vocational Nursing*, 3 (2), 116–119. <https://doi.org/10.20473/jovin.v3i2.39430>
- Stojanović Stošić, M. & Lj. Petrović (2025). „Stavovi vaspitača o upotrebi reciklažnih materijala u radu sa decom u godini pred polazak u školu”. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 16 (1), 63–70. <https://doi.org/10.5937/gufv2501063S>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Ullrich, D. & M. Marten (2025). „Development of language and pragmatic communication skills in preschool children with developmental language disorder in a speech therapy kindergarten – A real-world study”. *Children*, 12 (7), 921. <https://doi.org/10.3390/children12070921>
- Yopp, H. K. & R. H. Yopp (2000). „Supporting phonemic awareness development in the classroom”. *The Reading Teacher*, 54 (2), 130–143. <https://literacyhow.org/wp-content/uploads/2020/06/SupportingPhonemicAwarenessDevelopmentintheClassroom.pdf>

SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN IN THE YEAR BEFORE STARTING SCHOOL THROUGH PUPPET PLAY

Summary: *Speech development in children in the year before starting school represents one of the fundamental developmental areas in preschool age, as it forms the basis of a child's cognitive, social, and emotional development. Speech competence enables a child to communicate successfully, express thoughts, feelings and needs, as well as actively participate in social interactions with both peers and adults. The aim of the paper is a theoretical analysis of speech development in preschool children with a special focus on the possibilities of using puppet play as a methodological tool in stimulating verbal expression, communication skills and speech creativity. The paper discusses the basic concepts of speech and language, the characteristics of speech development, the factors that influence its course, as well as the importance of social interaction in the formation of speech competence in children in the year before starting school. Special attention is paid to puppetry as a pedagogical tool that enables the child to express himself symbolically, develop dialogue, enrich and expand vocabulary, and stimulate narrative abilities. It is concluded that puppetry, as an integrative methodological approach, represents a significant stimulus to the development of speech in children in the year before starting school, especially in the domain of expressive and communicative speech, and has an important role in modern educational practice.*

Key words: *speech development, year before starting school, puppet play, verbal expression, communicative competences.*

Горан С. МИЛОСАВЉЕВИЋ*
ORCID: 0009-0003-9517-642X
Филолошки факултет
Универзитет у Београду

УДК 373:28-75(497.11/12)``19/20``
- оригинални научни рад –
DOI 10.5937/gufv2601137M

ИСЛАМСКЕ ОБРАЗОВНЕ УСТАНОВЕ НА ПРОСТОРУ ЈУГОИСТОЧНЕ СРБИЈЕ

Сажетак: *Након успостављања власти Османског царства над простором данашње југоисточне Србије, убрзано се радило на стабилизацији власти, с обзиром на чињеницу да је специфичан исламско-оријентални управни апарат требало увести над традиционално хришћанско-патријархалним областима пређашње српске средњовековне државе. Брза консолидација власти била је од велике важности на просторима који су представљали базу за даља напредовања на север и запад и у том смислу је царство улагало нарочити напор да како војно тако и верско-културолошки запоседне кључне тачке. Једна од делатности која је одиграла значајну улогу у оријентализацији градских насеља и исламизацији дела становништва била је просветна. Специфичне установе исламских држава, па и Османског царства, основне и средње школе – мектеби и медресе, подизане углавном уз верске објекте, отварале су се и у градовима југоистока Србије. Кроз овај рад дат је преглед историје просветних установа од њихових првих помена у изворној грађи до њихове трансформације и нестанка у другој половини XIX и првој половини XX века, а што је остало забележено кроз до сада необјављене документе Фонда Среског вакуфско-меарифског поверенства Ниш, који се чува у Историјском архиву у Нишу.*

Кључне речи: *мектеб, медреса, ислам, југоисточна Србија, образовање.*

Увод

Османско царство било је несумњиво држава муслимана, снажно ослоњена на исламску веру и њене тековине, због чега је немуслиманско становништво – зимије сматрано грађанима другог реда, потчињено и затворено у свом верском и националном кругу, јасно одвојеном од владајућег слоја. Положај зимија био је јасно одређен кроз шеријат, али и световне законе које је доносио султан – кануне, који су често у себи задржавали старије локалне обичаје. На тај начин је држава немуслимане

* goran1054ad@gmail.com

постављала на место које им је одређено и, поштујући поједина права предвиђена кануном, држала у покорности, гарантујући им одређене верске и грађанске слободе и имовинска права. Важно је нагласити да шеријат није дозвољавао насилно преобраћање у исламску веру, али се овај процес несумњиво одвијао са различитом динамиком у различитим периодима османске владавине (Фотић, 2016: 68, 80–81). Снажан подстицај исламизацији дале су образовне установе, које су биле уско повезане са верском политиком царства, односно верским службеницима, који су нарочито снажан утицај остварили у градским срединама централног Балкана.

У време када је Османско царство било на врхунцу, са границама далеко удаљеним на северу и западу од простора данашње југоисточне Србије, српска средњовековна хришћанско-патријархална култура трансформисала се у обновљену народну културу и повлачила се ка затворенијим, углавном сеоским заједницама и манастирима као центрима духовности (Деретић, 2023: 156–159). О овоме сведочи и податак да су прве српске основне школе у неослобођеним крајевима у другој половини XIX века отварање управо по забаченијим крајевима и селима, иако су центри области били такође етнички доминантно српски. Тако су најстарије школе у власотиначком крају постојале при манастирима, да би прва основна школа била отворена тек 1857. године у селу Шишава и тек касније у Конопници и самом Власотинцу (Бишевац и Светозаревић, 2018: 182).

Док се култура српског народа повлачила и трансформисала, царство у успону је, како војно тако и кроз ширење владајуће вере и уз њу повезане културе, учвршћивало своју власт кроз јачање центара на главним путним правцима и раскрсницама. Такво једно подручје била је и област југоисточне Србије, као раскрсница најзначајнијих путних праваца из престоног Цариграда ка западној и централној Европи. Османлије нису одмах укидале све институције држава које су освајали, већ су их уподобљавали својим потребама, постепено уводећи своје установе и прилагођавајући их поднебљу на коме су се успостављале.

Како је раније већ наглашено, центри исламизације су се све до самог краја османске владавине налазили превасходно у оквиру верских објеката – цамија и месцида, али и са њима блиско повезаним основним и средњим верским школама – мектебима и медресама. Из тог разлога су султани подстицали значајне личности да подижу претходно наведене објекте, односно да успостављају вакуфе, како би се на простору ширења ислама и учвршћивања власти што пре формирао управни систем царства. Ранију праксу да држава само финансира рад медреса, Османско царство је надоградило преузимањем водеће улоге у управљању и организацији, стављајући тако образовање под своје окриље и вршећи надзор кроз централну организацију улеме, верске власти – кадиаскерат.

Образовање је у исламу још од Пророковог времена сматрано практично једном од верских дужности. Најниже верско образовање и основну писменост млади муслимани стицали су у неким врстама основних школа – мектебима, који су најчешће подизани и били део комплекса џамије. Они су углавном били скромне установе које су се састојале из једне учионице, а служиле су за подучавање све деце у једној махали.

Османски мектеб

Од првих дана османске власти над југоисточном Србијом, за потребе растућих заједница муслимана, односно њихових најмлађих чланова, по градовима југоисточне Србије оснивани су мектеби, а када би број муслимана нарастао, у неким већим центрима су отворане чак и медресе. Пракса је била да се свака новооснована муслиманска махала у граду окупи око џамије или макар мањег верског објекта, месцида или текије. Уз ове основне, примарно религиозне објекте, по правилу је ишла макар једна институција у којој су се млади нараштаји описмењавали, подучавали основном верском образовању и учили лепом понашању и моралу (Амедоски, 2011: 408). Јасни су разлози овакве просветне политике Османског царства ако се узме у обзир чињеница да су основне школе од најранијих времена представљале камен темељац, кључну институцију за успостављање образовног система (Cenić & Petrović, 2017: 55–56). Ове верске школе биле су смештене у објекте малих размера, а подизали су их обично исти добротвори који би подигли оближњу џамију или месцид. Њихово одржавање, као и плата учитеља – муалима и других лица, финансирали су из заједничког вакуфа кроз закуп некретнина које су издаване за становање и, чешће, трговцима и занатлијама. У документима који су називани *вакуфнаме* до детаља је одређиван процес управљања вакуфом, његовим саставним деловима, па и верском школом (*Историја Ниша I*, 1983: 137).

У Прокупљу, релативно малом али значајном месту на путу од Дубровника, Јадрана и Рашке области према Нишу и даље Солуну и Цариграду, у XVI веку је отворено чак четири мектеба и једна медреса. У првим деценијама XVI века, у склопу вакуфа кадије Муслихудино и Јахши-бега, изграђена су два мектеба, док су до седамдесетих година подигнути мектеби Џафера, сина Ширмерда, и Хаџи Халифе (Амедоски, 2011: 409, 410). Упадљиво велики број основних муслиманских школа приметио је чак и француски путописац Лефевр, коме је у очи нарочито упао велики број ђака у највећем насељу на Топлици (Јелавић, 1907: 482). Ово је био вероватно један од разлога да се исламска заједница у Прокупљу за мање од пола века удесетостручи и постане већинска у односу на хришћане. У Лесковцу је први мектеб забележен 1536. године, и то у оквиру једног великог вакуфа (Амедоски, 2008: 143). Ова задужбина

Мухијудина, Искандеровог сина, имала је одлучујућу улогу у формирању оријенталне вароши и јачању муслиманске махале на обалама Ветернице. Вакуф су чинили месцид, мектеб, каравансарај и мост на Ветерници (Амедоски, 2008: 143, 144). Још пре 1536. године, у Куршумлији је први мектеб основао Вели спахија (Амедоски и Петровић, 2018: 146). Учвршћивање османске власти у југоисточној Србији допринело је отварању више мектеба у Врању. Један је био у склопу вакуфа Кара Хоџиног, односно Мехмеда, сина Кемала, који је подигао и месцид, по коме је читав махала носила име, док је другу основну школу завештао Мехмед, син Курда, оснивач једне градске џамије (Stojanovski, 1985: 20–22). О значају мектеба за одржавање и увећање исламских заједница сведочи податак да је само неколико деценија касније у Нишу постојало чак 22 мектеба, док су у Пироту радила 7, али да и даље не постоји ни једна медреса (Čelebi, 1967: 62–64). Пракса подизања основних школа у оквиру вакуфа градских џамија настављена је и у XVIII веку, када је Топал Осман-паша обновио порушену Хизир-бегову џамију у Нишу и подигао нови мектеб, који је приложио заједничком вакуфу. Да би читав комплекс био одржив, паша је откупио велики број објеката у граду, од чијег закупа се одржавао и издржавао вакуф (Тричковић, 2013: 339).

Како се број муслимана у градовима југоистока Србије увећавао, растао је и број мектеба. Међутим, форма и суштина ове, примарно верске, школе није се нарочито мењала током читавог периода под Османлијама. То су остале мале, неугледне грађевине припојене џамијама или месцидима, у којима су најчешће и сами слабо едуковани муалими децу подучавали основама писмености и арапском језику, Курану, основама вере и верском обреду, а са циљем стварања функционалног и стабилног муслиманског језгра у градским центрима. Са друге стране, ове школе биле су значајан фактор исламизације, с обзиром на то да су се у њима од малих ногу вери подучавала деца чији су родитељи често били недавно исламизирани и недовољно упућени у основе ислама. На тај начин су деца постајала расадник вере у домаћинству и родитељима преносила знања о вери у коју су недавно прешли.

Медресе на југоистоку Србије

Сматра се да су се најзначајнији центри исламске културе развијали тамо где су постојале развијене средње и високе школе. Наставници у тим школама обично су били образовани у старим центрима ислама и на своје ученике и околину преносили су најсавременија сазнања из различитих области. Они су се бавили наставним и књижевним или само књижевним радом и на тај начин око себе окупљали локалну интелектуалну елиту. На основу дневне плате наставника у медресама вршена је класификација. Оне су се кретале у распону од 20 до 60 аспри, што је зависило од наставниковог угледа и значаја школе. Поред тога, у

медресама различитог ранга разликовао се и наставни програм, па је тако у медресема нижег ранга изучавана граматика и синтакса арапског језика, схоластичка теологија, астрономија, логика, математика и реторика. У оним вишим, средњег ранга, које су се још називале и Мифтах медресе, зато што се у њима изучавало истоимено дело Сакакија (1160–1190), акценат је стављан на књижевно-реторичке и теолошке предмете. Изузетно ретке, медресе највишег ранга, биле су усмерене на право и теологију. Оне су у нашим крајевима постојале само у Сарајеву, Скопљу и Мостару (Већирбеговић, 1991: 363–364; Kasumović, 1991: 3015; *Оксфордска историја ислама*, 2016: 374, 375). Подела је још вршена и према задужбинару медресе, па је највише рангиране основао султан на власти, док су за њима следиле медресе претходних владара, а треће по рангу биле су оне које су основали чланови владе и верски званичници. Најобразованији део владајуће – муслиманске популације у југоисточној Србији чиниле су кадије, које се нису дуго задржавале у једном месту, па нису ни могле оставити јачи траг на духовни живот становништва. Ипак, забележено је постојање медреса најнижег ранга у Прокупљу, Нишу и Лесковцу.

За разлику од мектеба, који је окупљао само децу из локалне махале, медресе су похађали ученици из удаљених крајева, па су у њима, поред мале учионице, постојале и просторије за смештај. Предавање ученицима – софтима држао је наставник – мудерис, а помоћник у настави био је муид, поред другог помоћног особља. Ученици су, поред поменутог смештаја, имали обезбеђену и храну, док је настава била бесплатна и финансирана из вакуфа. Може се рећи да је мудерис по угледу у једном граду био раван кадији, што говори о значају које је Османско царство придавало образовању (*Историја Ниша I*, 1983: 137).

Вероватно прва медреса на југоистоку Србије подигнута је пре 1536. године у Прокупљу. Њу је подигао кадија Пири Мехмед, а међу првим наставницима био је Мухамед Челеби, док је за издржавање школе одвајан део новца од прихода вакуфа Али Балије, сина Ширмерда. Тим средствима исплаћивано је особље и одржавање објекта (Амедоски, 2011: 409). Прва медреса у Нишу забележена је више од једног века касније на попису медреса у Истанбулу и Румелији. Она је приписана заиму Мустафа-бегу и сврставана је у најнижи ранг медреса, с обзиром на чињеницу да је плата наставника у њој износила 20 аспри. То је значило да је школовање могло трајати од неколико месеци до неколико година, а завршавало се стицањем дипломе, након чега је ученик могао да настави школовање у медресама вишег ранга (*Историја Ниша I*, 1983: 137–138).

Једина нишка медреса подигнута у XVIII веку налазила се у дворишту џамије Бали Једрењанина, на централном платоу данашње тврђаве. У почетку су је финансирали сами грађани, да би 1762. године калауз-баша добио брат да плаћа професора медресе четири акче на дан. Ради лакшег одржавања, касније је установљен вакуф из кога је плаћано

10 акчи по дану за наставника у медреси. Због велике учености и угледа који је Хаџи Ахмед Босанаџ имао међу Нишлијама, његовом сину Мехмеду Акифу дозвољено је да обавља часну дужност професора нишке медресе након смрти свог оца. Ова медреса радила је при џамији Бали Једређанина чак и у XIX веку, када је на том месту основана и библиотека (*Историја Ниша I*, 1983: 255). У Нишкој улици код старе поште радила је једина лесковачка медреса. Њен део био је истурен над Ветерницом, што је нарочито доприносило њеној лепоти, али је, нажалост, објекат срушен у савезничком бомбардовању 1944. године (Петковић, 2014: 42; Стојановић, 1967: 52).

Муслиманске верске школе након 1878. године

Након ослобођења југоистока Србије 1878. године, старе османске институције су укинуте или су се саме угасиле, а Кнежевина Србија је, уз знатне потешкоће, приступила системском подизању готово непостојеће просветне делатности (Бишевац и Светозаревић, 2018: 183). Већ 1882. године донет је Закон о основним школама, којим је предвиђено да свако дете са навршених седам година похађа у граду шестогодишњу, а у селима петогодишњу основну школу. Прва четири разреда у граду, а три у селу, чинила су нижу, а остала два разреда вишу основну школу (*Историја Ниша II*, 1984: 121).

Знаменити национални радник Милан Ђ. Милићевић забележио је да „пада у очи што тако брзо нестаје Турака онде где год настаје хришћанска управа”. Он је даље приметио да су се она места на југоистоку Србије, које је 1878. године ослободила Кнежевина Србија, брзо празнила од муслиманског – турског становништва. Јасно је да се овде радило углавном о исламизираном српском становништву, које се често није служило ни турским језиком, али је интерес османске државе био да све те избеглице насели у Цариграду и његовој близини ради осигуравања престонице од будућих промена граница. Милићевић још примећује да Турака више нема у Пироту, Белој Паланци и Куршумлији, док су се мале заједнице очувале у Нишу, Лесковцу и Врању (Милићевић, 2009: 39–41). Упркос томе, муслиманска заједница обновљена је у Пироту, о чему сведочи чињеница да је већ 1879. године отворена једна муслиманска школа у којој је било 46 ученика и 20 ученица (Манић, 2017: 36).

Након те судбоносне 1878. године, у Нишу су преостале три џамије, од којих је функционисала само једна у Београд-мали, која је кроз векове мењала своје име од џамије Хаџи Хусеина у Новој махали, преко Хасан-бегове, до џамије Арабаџи-баше. Уз ту богомољу, функционисала је и једна школа (Милићевић, 1884: 110) чији је оснивач био Ибрахим Али Спајић, а издржавана је од стране исламске верске заједнице. Ову школу је Милан Ђ. Милићевић посетио и описао:

„До те цамије има једна врло трошна страћара, у коју се једва може ући по опалим и трулим степеницама. У тој страћари су две собе, као две магазе. У те две собе – две су турске школе. У једној су ђаци старији, а у другој млађи. У оној првој има седам-осам ђака, који већ уче арапски. Њихов хоџа (учитељ) седи у прочељу, а поред зида један до другог седе му ђаци на асури и гледе сваки у своју књигу.”

Даље Милићевић описује веома скроман инвентар, а још више га изненађује чињеница да учитељ није умео да му објасни шта то предаје ученицима „да ли зато што хоџа не зна добро српски језик, или можда он није јачи ни у самој науци коју предаје”. У другој просторији исте куће налазила се школа за децу од 7 до 12 година и њих је било између 35 и 40. Милићевић опажа више него скромну обућу ђака наређану испред улаза у просторију, а за децу каже да су „махом лепа, особито женска; слободно и радознано гледе у госта; свако држи у рукама по једну дебелу црну књижуру, која би лепо стајала у рукама каквога хоџе или дервиша, а овако је неприкладна слабачким ручицама са жутим ноктићима у овако малених ученица”. Као и старија деца, они беспоговорно слушају свог учитеља, седе на асурама и читају шта им се каже. На крају Милићевић значајно закључује да „ето у таквој школи муслимани примају своју врло просту науку, од које је некада страховао готово сав хришћански свет”. Упркос томе што је био истакнути национални радник, на њега је ова једноставност исламске вере и њене науке оставила снажан утисак, због чега је закључио да је баш то био разлог да се она прошири од „Индије до на врх Босне” (Милићевић, 2009: 39–41). Поређења ради, у Нишу су тада функционисале укупно четири школе, са 32 наставника, 673 ученика и 248 ученица, док ће до 1895. године само основних бити три мушке са 23 учитеља и 1.678 ученика и једна женска са 12 учитељица и 891 ученицом. Јасно је да је настава у нишком мектебу првенствено била усмерена на веру, поред које су се учили турски, арапски и персијски језик. Прве године по оснивању, у школу је кренуло 20 ученика и 12 ученица, док је 1885. године било укупно 25 ученика. Мектеб у Београд-мали радио је нередовно и са опадајућим бројем ученика до 1895. године, када је укинут, а преостала деца су припојена новој државној основној школи, у коју је уведено једно српско-мухамеданско одељење, у коме је турски учен узгредно (*Историја Ниша II*, 1984: 125).

Уређење верских школа остало је у највећој мери непромењено до 1918. године, када је читава исламска заједница у Србији, укључујући и њен просветни део, своје послове обављала под окриљем Црквеног одељења Министарства просвете (Јовановић, 2012: 276). До промене је дошло након Првог светског рата, када је донета Уредба о Управи вакуфа за Србију и Црну Гору, чиме је Министарство вера преузело бригу о верским заједницама. Верско-имовинским пословима исламске заједнице извршно је, у име Вакуфског сабора, управљао Вакуфски одбор, који су чинили реис-ул-улема и обласне муфтије, а на нижем нивоу то су чинили вакуфски одбори на челу са месним муфтијама (Јовановић, 2012: 274, 275).

Југоисточна Србија је новом поделом потпала под надлежност Улема-меџлиса у Скопљу. Вакуфски одбори, између осталог, бавили су се и просветном делатношћу, односно управљањем верским школама. Додатни подстрек за аутономно управљање и организацију мектеба донео је Устав Исламске верске заједнице из 1930. године, који је донео краљ Александар I Карађорђевић, а који је предвидео и да „Исламска заједница јавно исповеда и учи своју исламску веру, јавно врши своје исламске верске дужности и самостално управља и уређује своје верске, верско-просветне и вакуфске послове” (*Устав Исламске верске заједнице Краљевине Југославије*, 1930). Један од највећих проблема Исламске заједнице на југоистоку Србије била је слаба писменост међу службеницима, па чак и међу учитељима и наставницима, чији је задатак био да подучавају децу верским основама. Због овога су организовани течајеви како би се они припремили за администрирање одбора, верске и просветне делатности (Историјски архив Ниш (ИАН), Фонд Среско вакуфско-меарифског поверенства (СВМП), кут. бр. 1, Распис Вакуфско-меарифске дирекције у Скопљу 2293/31, од 2. октобра 1931. године).

До краја двадесетих година дошло је до затварања већег броја мектеба на територији Улема-меџлиса у Скопљу, због чега је министар просвете донео решење, позивајући се на Закон о Исламској верској заједници, да ове школе могу и даље постојати и да ће их похађати деца муслиманске вере узраста од 5 до 7 година (ИАН, фонд СВМП, кут. бр. 1, Распис Вакуфско-меарифске дирекције у Скопљу 691, од 12. марта 1931. године). Сличну судбину је још 1895. године доживео и нишки сибџан-мектеб, због чега је на седници Среског Вакуфско-меарифског поверенства донета одлука да се одреди хонорар за учитеља Сулејмана Гализовића и поново оспособи објекат за потребе образовања најмлађих нишких муслимана (ИАН, фонд СВМП, кут. бр. 1, Записник са седнице СВМП, од 17. марта 1931. године). Вероватно је исти објекат мектеба видео и описао Милан Ђ. Милићевић 1882. године, а који је и даље постојао и пописан је у Шуматовачкој улици 1931. године уз зидове Хасан-бегове џамије (ИАН, фонд СВМП, кут. бр. 1, док. уз Записник са редовне седнице СВМП бр. 259/31). Исламска заједница је прописала наставни план за сибџан-мектебе на подручју Улема-меџлиса у Скопљу, који је министар просвете одобрио. Тако је овим планом био предвиђен образовни програм у два разреда, и то по следећем распореду (ИАН, фонд СВМП, кут. бр. 2, Наставни план за сибџан-мектебе на подручју Улема-меџлиса у Скопљу, од 7. јуна 1932. године):

I разред

Пре подне:

Од 8 до 9 сати: Писмена обука арапске азбуке /елиф-бе/ уз припомоћ уџбеника

Од 9 до 10 сати: Усмена настава опитних исламских прописа као наставак I разреда

Од 10 до 11 сати: Писмене вежбе арапске азбуке на табли

После подне:

Од 2 до 3 сата: Писмене вежбе арапске азбуке на папиру

Од 3 до 4 сата: Усмено предавање са вежбама усменог изражавања мисли о владању и гимнастици

II разред

Пре подне:

Од 8 до 9 сати: Вежба у Курани-кериму

Од 9 до 10 сати: Теџвид и вежба читања на теџвиду

Од 10 до 11 сати: Меморисање /учење напамет/ сура из Курана, које су потребне за намаз

После подне:

Од 2 до 3 сата: Усмено предавање са разним примерима о абдесту и гусулу. О чистоћи тела, одеће и обуће /у вези са абдестом/. О абдесту и гусулу с обзиром на моралну хигијенску страну и уопште о намазу.

Од 3 до 4 сата: Усмено предавање ахлака о владању у мектебу, дому и на улици, владању у џамији и код клањања уопште. Љубав спрам свог ближњег: родитеља, браће, сестара, муалима. Љубав спрам створитеља /Бог џ. ш./ Љубав спрам Ресулулаху. Владање спрам сиромашних и немоћних. Љубав према истоверницима. Љубав према заједници, домовини и народу. Љубав према људима уопће, а нарочито према суседи и сиромашу. Љубав према животињама и према биљу. Вежба у изражавању мисли и гимнастика.

Између часова имаде се држати одмор 15 минута.

Предавање о алаху обрађивати са примерима, а нарочито из живота исламских великана.

Како је већ наведено, по овом програму образовала су се деца узраста од пет до седам година. Он је предвиђао савладавање основа писмености и исламских прописа у нижем разреду и примену знања на јасно и гласно читање, као и изучавање исламске свете књиге и других текстова у вишем разреду. Затим се прелазило на учење практичних знања о верским обредима и исламској пракси, да би се настава завршила моралним поукама, са нарочитим акцентом на љубави према ближњима, али и сиромашнима, немоћнима, па чак и према биљкама и животињама. Гимнастика и вежбе у изражавању мисли остављене су за крај школског дана. Све ово је било и те како потребно, с обзиром на низак степен верске свести код муслиманског становништва, о чему се на различитим састанцима и конференцијама непрестано расправљало.

Сва је прилика да све мере које је Уламе-меџлис у Скопљу доносио нису донеле очекиване резултате, с обзиром на то да су на једној конференцији из децембра 1939. године у Прокупљу донети закључци који су ишли у правцу образовања превасходно младих, отварања нових школа за муслимане, прибављања нових уџбеника, али је наглашена и потреба да се најбистрија деца упуте у Велику или Исабегову медресу у Скопљу, са циљем стварања новог наставног кадра (ИАН, фонд СВМП, кут. бр. 12, док. бр. 1290).

Тежњу Исламске заједнице за подизањем свести кроз образовање најмлађих нараштаја и аутономну организацију верског школства прекинуо је Други светски рат, а затим и револуционарне промене након 1944. године, када су све верске заједнице скрајнуте на маргине друштва, а оне мањинске и без снажног упоришта су често нестајале. Ово је судбина која је у одређеној мери задесила читаву заједницу муслимана на југоистоку Србије. Тек са крајем социјалистичке ере долази до промена у организацији, па је формирањем Ријасета Исламске верске заједнице Србије 2007. године и Нишког меџлиса, са одборима у Нишу и Лесковцу, који су део Мешихата србијанског, дошло до обнављања организације у пуном смислу и почетка рада на новом успостављању просветне делатности на овом подручју (*Нишки лексикон*, 2011: 201, 202).

Закључак

Од почетка учвршћивања власти Османског царства на простору југоисточне Србије у другој половини XIV и првој половини XV века, поред војно-управног апарата, нове власти су радиле на успостављању верско-образовног система. То се јасно уочава из подстицања задужбинара да подижу различите објекте и формирају одрживе вакуфе који ће надживети своје осниваче. Све ово било је од великог значаја за учвршћивање власти султана и осигуравање залеђине за даље продоре османске војске ка северу и западу. Међутим, чињеница је да на посматраном простору никада није заживела нека значајнија верска школа или установа сличног типа, односно да он никада није постао расадник оригиналне исламске културе и уметности, што је био случај са неким центрима широм Балкана. Ово је последица самог положаја области на раскрсници путева, што је довело до честих ненадокнадивих разарања, али и релативно малог броја муслимана који су се током читавог периода владавине Османског царства задржали у градским центрима. Ипак, отварање мектеба и чак понеке медресе допринело је снажнијој исламизацији градских центара и одиграло је одређену улогу у одржавању вишевековне владавине султана у долинама Јужне Мораве, Нишаве, Топлице и Пчиње. Време након ослобођења обележило је радикалан раскид са ранијим културним обрасцима и убрзану европеизацију простора, уз повлачење, па и нестанак, некада доминантног градског муслиманског елемента. Као подсетник на ранија времена, остали су поједини мектеби у којима је најосновнија знања стицала муслиманска младеж. Међутим, те верске школе нису биле довољне да се заједница муслимана уздигне и одржи, а честа ратна пустошења и промене система додатно су допринели урушавању верских институција и са њима повезаног верско-образовног система.

Необјављени извори

Историјски архив Ниш, фонд: Среско вакуфско-меарифско поверенство Ниш

- 1) Кутија број 1
- 2) Кутија број 2
- 3) Кутија број 12

Објављени извори

Evlija Čelebi, Putopis – odlomci o jugoslavenskim zemljama, priredio H. Šabanović, Sarajevo, 1967.

Милан Ђ. Милићевић, Путничка писма из Ниша 1882. године, приредили: Г. Максимовић и Ј. Младеновић, Ниш, 2009.

Устав Исламске верске заједнице Краљевине Југославије од 9. 7. 1930. године. Службене новине Краљевине Југославије, број 167, од 25. 7. 1930.

Литература

Амедоски, Д. (2008). „Лесковачки вакуфи у периоду од османског освајања до краја XVI века”. *Историјски часопис*, LVII, 137–150.

Амедоски, Д. (2011). „Градски објекти у османском Прокупљу у XVI веку”. *Просторно планирање у југоисточној Европи (до Другог светског рата)*, Зборник радова Балканолошког института, 24, 399–415.

Амедоски, Д. и В. Петровић (2018). *Градска насеља Крушевачког санџака (XV–XVI век)*. Посебна издања 71: Историјски институт Београд.

Бишевац, С. и М. Светозаревић (2018). „Власотиначка мушка основна школа”. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 9 (1), 181–194.

Деретић, Ј. (2023). *Културна историја Срба* (друго издање). Београд: Лагуна.

Историја Ниша I. (1983). Ниш: Градина и Просвета.

Историја Ниша II. (1984). Ниш: Градина и Просвета.

Јелавић, В. (1907). „Кратки француски путопис кроз Херцеговину и новопазарски санџак из 1611”. *Гласник Земаљског музеја у Босни и Херцеговини*, XIX, 471–482.

Јовановић, И. (2012). „Исламска верска заједница у Нишу 1878–1951. године”. *Пешчаник*, 10, 272–285.

Манић, М. (2017). *Пиротски времеплов – хронологија*. Пирот: Историјски архив у Пироту.

Милићевић, М. (1884). *Краљевина Србија: Нови крајеви*. Београд: Кр.-срп. државне штампарије.

Нишки лексикон. (2011). Београд: Службени гласник.

Оксфордска историја ислама. (2016). Београд: Клио.

Петковић, Д. (2014). *Лесковац – биографија града*. Лесковац: Историјски архив Лесковац.

Стојановић, Р. (1967). „Изглед Лесковца за вријеме Турака”. *Лесковачки зборник*, 7, 47–54.

- Тричковић, Р. (2013). *Београдски пашалук 1687–1739*. Београд: Службени гласник.
- Фотић, А. (2016). „Османско царство: општи оквири ограничене приватности”. У: Савић, А. З. (2016). *Западно-источни бедекер. Есеји у част јубилеја београдске оријенталистике*, Београд: Клио, 65–96.
- Већирбеговић, М. (1991). „Urbanizacija i prosvjetni objekti u Bosanskom ejaletu kao faktori širenja islamske kulture”. *Prilozi za orijentalnu filologiju*, 41, 359–367.
- Cenić, D. & J. Petrović (2017). „Interest in science and science subjects teching – Historical perspective”. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 1 (1), 43–57.
- Kasumović, I. (1991). „Školstvo i njegov razvoj u stvaranju pretpostavki za razvoj kulture u Bosni i Hercegovini u osmanskom periodu”. *Prilozi za orijentalnu filologiju*, 41, 303–309.
- Stojanovski, A. (1985). *Vranjski kadiluk u XVI veku*. Vranje: Narodni muzej Vranje.

Goran MILOSAVLJEVIĆ

ISLAMIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SOUTHEASTERN SERBIA

Summary: *After the establishment of Ottoman rule over the territory of present-day southeastern Serbia, efforts were quickly undertaken to stabilize authority, given the necessity of introducing a specific Islamic-Oriental administrative apparatus over the traditionally Christian and patriarchal regions of the former Serbian medieval state. The swift consolidation of power was of crucial importance in areas that served as a base for further advances to the north and west, and in this sense the Empire devoted particular effort to occupying key points not only militarily but also in religious and cultural terms. One of the activities that played a decisive role in the orientalization of urban settlements and the Islamization of parts of the population was education. Distinctive institutions of Islamic states, including the Ottoman Empire – primary and secondary schools, maktabs and madrasas, usually established alongside religious edifices – were also founded in towns across southeastern Serbia. This paper provides an overview of the history of these educational institutions, from their earliest mentions in primary sources to their transformation and eventual disappearance in the second half of the nineteenth and the first half of the twentieth century, as documented in previously unpublished records of the Fund of the District Waqf–Maarif Commission in Niš, preserved in the Historical Archives of Niš.*

Keywords: *maktab, madrasa, Islam, Southeastern Serbia, education.*

Примљено: 08. 11. 2025. године.

Одобрено за штампу: 14. 04. 2026. године.

Катарина П. СТАНКОВИЋ*
ORCID: 0000-0001-7890-7268
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

УДК 81`373.7:811.161.1
- прегледни научни рад –
DOI 10.5937/gufv2601149S

ЗАСТУПЉЕНОСТ ПОМОЛОШКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗАМА У РУСКОМ ЈЕЗИКУ

Сажетак: *Фразеологизми са компонентама воћа срећу се у многим страним језицима. У овом раду испитује се заступљеност помолошких јединица у руском језику, односно фразеологизама који у себи садрже компоненту воћа, као и њихова употреба на примерима из речника Фразеолошки речник руског књижевног језика А. И. Фјодорова. У раду Скоробогатове и Сураљеве предлаже се номинација помолошких фразеолошких јединица (од фр. *rotologie* – помологија: наука о воћарским културама) како би се дефинисао скуп фразеолошких јединица које укључују називе воћа и бобица. У главном делу рада фразеологизми су разврстани према заступљености помолошких компонената у ексцерпираним фразеологизмима. Током ексцерпирања издвојена су 32 фразеологизма који садрже помолошку компоненту. Пронађено је 15 издвојених компонената, од којих неке имају само једно значење, док неке имају више значења. Резултати истраживања су упоређени и разматрани. Оваква врста фразеологизама је веома заступљена у језику, тако да ће бити предмет нових истраживања која ће допринети лингвокултурологији.*

Кључне речи: *фразеологизми, руски језик, помологија, помолошка компонента, фразеолошка јединица.*

Увод

Предмет овог рада јесте истраживање заступљености помолошких фразеологизама у руском језику, односно сагледавање овог проблема са становишта лингвокултурологије. Грађа за овај рад ексцерпирана је из *Фразеолошког речника руског књижевног језика А. И. Фјодорова* (Фёдоров, 2007), који је изабран као једно од репрезентативних и широко прихваћених издања у области руске фразеологије. Овај речник одликује се систематичношћу у представљању фразеолошких јединица, поузданом лексикографском обрадом и обухватношћу грађе, што га чини погодним за издавање и

* kayamikic@gmail.com, katarinam@pfvr.ni.ac.rs

анализу помолошких компонената. У оквиру наведеног извора уочено је присуство 15 помолошких компонената у руском језику које функционишу као саставни део фразеологизама.

Други речници и извори нису укључени у корпус истраживања пре свега ради очувања методолошке уједначености и доследности у анализи, али и због чињенице да се одабрани речник може сматрати довољно репрезентативним за постављене циљеве рада. Ипак, свесни ограничења оваквог приступа, резултати истраживања тумаче се у оквиру дефинисаног корпуса, уз могућност њиховог проширивања у будућим истраживањима укључивањем додатних лексикографских извора.

Задатак овог рада је да се прикаже заступљеност помолошких компонената у руском језику, док је циљ истраживања да се датом дискусијом о резултатима дође до теоријских сазнања о појавама које се посматрају у овом раду, односно фигуративних значења која су оличена у руским фразеолошким јединицама са компонентом – називом воћа. Актуелност истраживања огледа се у систематском сагледавању улоге помолошких компонената у структури фразеологизама, чиме се доприноси прецизнијем разумевању семантичких и културолошких слојева фразеолошког фонда, као и уочавању образаца њихове заступљености и функције у језику.

Помолошки фразеологизми у руском језику показују релативно ниску заступљеност у односу на укупан фонд фразеолошких јединица, што је условљено пре свега лингвокултуролошким факторима, односно специфичном симболичком вредношћу појединих воћних компонената у руској култури, као и њиховом ограниченом улогом у традиционалној језичкој слици света. Истовремено, већа продуктивност одређених компонената (нпр. *јабука*, *орех*) може се објаснити њиховом укорењеношћу у митолошким, библијским и фолклорним наративима, што доприноси њиховој фразеолошкој експанзији и широј употреби у различитим комуникативним контекстима.

Други део рада представља теоријски оквир истраживања, док трећи део садржи анализу корпуса и обухвата анализу помолошких фразема. У делу рада у којем анализирамо помолошке фраземе, грађу ћемо разврстати по помолошким компонентама које су носиоци значења. У анализи ексцерпираних грађе користићемо дескриптивни метод.

Теоријски оквир

Помолошка лексика, као сегмент номинације воћа и воћарских култура, у овом раду посматра се као релевантан извор фразеолошких јединица, будући да називи плодова често учествују у формирању метафоричких и сликовитих израза. У складу са тим, фразеологија се

разматра искључиво у оној мери у којој је неопходна за анализу корпуса, са фокусом на устаљене изразе који укључују помолошке компоненте и њихову семантичку и културолошку мотивацију (уп. Стакић, 2020: 155).

Наука о фразеологизмима се дели на фразеологију у ширем и фразеологију у ужем смислу. Фразеологија у ширем смислу се односи на све фразеологизме који се састоје од више од једне речи, тј. вишелексемни су и представљају устаљене спојеве речи. Фразеологија у ужем смислу представља науку о устаљеним спојевима речи који садрже минимум две лексеме. Оне могу преузети функцију и значење појединачних речи (лексема) у систему и реченици и могу бити делимично или потпуно идиоматизоване (Burger et al., 1982: 1–6). Диференцирајуће семе проучаваних фразеолошких јединица појединачне су семантичке компоненте које указују на различитост једне фразеолошке јединице у односу на другу и тиме показују главне разлике међу синонимима (Дјумон, 2017: 226).

Фразеологија није само лингвистичка него и културолошки многослојна дисциплина, која може да се посматра из више углова (Fink-Arsovski, 2002: 6). Фразеологија у великој мери указује на повезаност културе и језика. Фраземима се изражавају различити културни садржаји, односно дух, традиција и историја једног народа, те фразеологија представља важан извор за реконструкцију језичке слике света. Фраземи су погодни за проучавање лингвокултуролошких сличности и разлика будући да с једне стране сликовито приказују оно што је заједничко многим народима, док с друге стране исказују начин размишљања и специфичности одређеног друштва и културе (Марчета, 2017: 6).

Према дефиницији Кевечеша, фраземе, тј. фразеолошке јединице посматрамо као језичко средство за концептуализацију одређених особина, појава и ствари које су нам апстрактне и које приближавамо људском духу, поредећи те апстрактне ентитете са конкретним (Kövecses, 2002: 200). У раду Здравковића и Јовановића (2020: 148) уочавамо да су у механизму концептуалне метафоре ти апстрактни ентитети заправо циљни домени до којих се долази помоћу чулно сазнатљивих изворних домена. У позадини већине фразема проналазимо слику која настаје на основу нашег знања о предмету, појави, традицији итд. (Fink-Arsovski, 2002: 29). Фраземима се, дакле, аналогично кроз свакодневне ситуације на једноставнији начин објашњавају апстрактнији појмови попут емоција, времена, међуљудских односа итд. (Марчета, 2017: 136).

Како разликују Смирнова и Уљањишева (Смирнова и Уљањишева, 2013: 94), у сложеном систему језичких јединица постоји скуп маркера који су носиоци и извори национално-културне информације и најјасније одражавају национално-културну специфичност народа. И посебну улогу у том емитовању игра фразеолошки састав језика, тако што је у сликовитом садржају њених јединица оличена слика света датог етноса.

Полазећи од запажања које износе Скоробогатова и Сураљева (Скоробогатова и Сураљева, 2018: 594), фразеолошке јединице са компонентама које означавају воће и бобице могу се сагледати у ширем оквиру тзв. кулинарске фразеологије, која обухвата јединице са лексемама из домена хране, кулинарских производа и радњи повезаних са њиховом припремом. У научној литератури овај слој фразеологије различито је именован, па се, поред наведеног термина, јављају и одреднице као што су кухињска или гастрономска фразеологија, односно фразеолошке јединице са компонентама из сфере исхране. Оваква термилошка разноврсност указује на потребу за прецизнијим разграничењем и спецификацијом подскупова унутар кулинарске фразеологије, у оквиру чега се помолошки фразеологизми могу издвојити као посебна и недовољно систематизована група. У том смислу, ово истраживање настоји да реинтерпретира постојећа теоријска полазишта и допринесе јаснијем дефинисању статуса и обима помолошких фразеологизама унутар ширег фразеолошког система.

Под кулинарском лексиком у кулинарској фразеологији Вуковић (1994: 1–4) убраја називе врста јела, пића и слаткиша, док Хрњак (Нрњак, 2007: 197–216), поред ових лексема подразумева лексеме које означавају посуђе за припрему хране. У раду Скоробогатове и Сураљеве (Скоробогатова и Сураљева, 2018: 594) предлаже се употреба номинације *помолошке фразеолошке јединице* (од фр. *potologie* – помологија: наука о воћарским културама) и на тај начин се одређује скуп фразеолошких јединица које укључују називе воћа и бобица.

У оквиру досадашњих истраживања помолошких фразеологизама, поред радова Скоробогатове и Сураљеве, учача се да је ова тематска област релативно скромно и фрагментарно обрађена, најчешће у ширем контексту фразеолошких или лексичко-семантичких анализа. Постојећа истраживања указују на значај културолошких и симболичких вредности помолошких лексема у фразеологији, али изостаје њихова систематска класификација и детаљнија анализа заступљености појединачних компонената. Полазећи од термилошких решења која предлажу наведени аутори, у овом раду се прихвата термин *помолошки фразеологизам* као најадекватнији, али се истовремено настоји да се постојећа сазнања допуне кроз прецизнију класификацију, квантитативну анализу и свеобухватније сагледавање функције ових јединица у језику.

Анализа корпуса

У овом делу рада разврстаћемо помолошке фразеологизме према заступљености помолошких компонената у ексцерпираним фразеологизмима. За корпус овог рада издвојили смо фразеологизме са помолошким компонентом из *Фразеолошког речника руског књижевног језика* А. И. Фјодорова (Фёдоров, 2007). *Фразеолошки речник руског књижевног језика*

Фјодорова има око 13.000 фразеолошких јединица. Током ексцерпирања фразеологизама издвојили смо 32 фразеологизма који садрже помолошку компоненту.

У току анализирања ексцерпираних грађе запазили смо да су одређене помолошке компоненте, тј. називи воћа, полисемичне лексеме. Значење полисемичне лексеме зависи од споја са неком другом речи, тј. синтагме и контекста употребе у реченици, тексту или говорној комуникацији. Полисемичне лексеме имају два или више значења, а сва та значења у датој лексеми су међусобно повезана и слична (Микић, 2019а: 111). Како истиче ауторка Миљковић (2020: 142), сваки од анализираних појмова се посматра у односу на то како се понаша у датом контексту, јер контекст условљава одређену појаву. У вези са тим, ауторка Микић истиче: „За преводиоца је веома битно да познаје нијансе значења полисемичних лексема језика оригинала и језика превода. Увек мора да води рачуна да правилно употреби адекватно значење у конкретном контексту како превод не би изгубио смисао оригинала” (Микић, 2019б: 82). С обзиром на то да су поједине забележене помолошке компоненте заправо полисемичне лексеме, у анализи корпуса биће приказана сва њихова значења.

Једна помолошка компонента у једном фразеологизму

У овом потпоглављу издвојили смо осам назива воћа који су употребљени у помолошким фразеологизмима.

1. *Калина* – калина, худика (Станковић, 2009: 275).

Фразеолошку компоненту *калина* издвојили смо у једном фразеологизму са издвојеним једним значењем: *Калиновая* каша, застар. ирон. – 1. шибане; 2. прут. (Фёдоров, 2007: 291).

2. *Лимон* – лимун (Станковић, 2009: 327).

Лимон као фразеолошка компонента пронађена је у једном фразеологизму, међутим, тај фразеологизам може имати два значења: *Лимон* – *выжатый лимон* (исцеђени лимун (о човеку)) – заморити, исцрпсти (Фёдоров, 2007: 345).

а) Изузетно уморна, исцрпљена особа.

Разговорним француским фразеом *être jaune comme un citron* и српским еквивалентом *бити жут као лимун* описује се особа чије лице је услед појединих болести (најчешће болести јетре) или исцрпљености попримило жуту, нездраву боју. У италијанском језику жута боја може да се употребљава за опис бледог лица које је одраз лошег здравља, те се фразеом *essere giallo, pallido come un limone* (*бити жут, блед као лимун)

не описује жућкаста него бледа боја лица болесне или исцрпљене особе (Марчета, 2017: 64, 65).¹

Карактеристика лимуна да може да се исцеди мотивише позадинску слику фразема фр. *presser quelqu'un comme un citron*; *presser le citron*, ит. *spremere qualcuno come un limone*, срп. *исцедити кога као лимун*, у којима цеђење ове воћке како би се добио сок метафорично означава новчано искоришћавање друге особе. Занимљиво је да у српском језику цеђење лимуна упућује и на одузимање и исцрпљивање енергије, те проналазимо и разговорни фразем *бити исцеђен као лимун* који се употребљава у значењу „бити уморан”, „немати снаге” (Марчета, 2017: 65).

б) Особа која је изгубила креативност, духовну снагу.

3. *Груша* – крушка (Станковић, 2009: 154).

Фразеолошку компоненту *груша* пронашли смо у једном фразеологизму који има једно значење: *Околачивањ* – *околачивањ груши* – *ленчарити* (Фёдоров, 2007: 435).

4. *Апельсин* – поморанца (Станковић, 2009: 26).

Апельсин као фразеолошку компоненту пронашли смо у једном фразеологизму са једним значењем: *Свиња* – *как свиња в апельсинах*, букв. као свиња у поморанцама – Не разумети се уопште, потпуно ни у шта (Фёдоров, 2007: 600).

5. *Смоковница* – смоква (стабло) (Станковић, 2009: 795).

Фразеолошку компоненту *смоковница* пронашли смо у једном фразеологизму који има два значења: *Смоковница* – *бесплодна смоковница*, букв. смоква која није плодна (Фёдоров, 2007: 633).

а) Жена без деце.

б) Неко ко нема никакве резултате, достигнућа, чија је делатност без резултата.

Иако смоква симболизује изобиље, сува смоква у хришћанској симболици постаје лоше стабло и представља Синагогу, која није признала Христа. Будући да су суве смокве биле безвредна храна коју су јели сиромашни, често се у земљама Средоземља нису ни продавале, него су се бесплатно делиле (Марчета, 2017: 67).

6. *Финик* – урма (Станковић, 2009: 912).

Фразеолошку компоненту *финик* пронашли смо у једном фразеологизму који има јединствено значење: *Финик* – *морској финик*,

¹ Докторска дисертација *Кулинарска терминологија у француској, италијанској и српској фразеологији* ауторке Јоване Марчете ће у овом раду помоћи у бољем разумевању неких руских помолошких фразеологизама, с обзиром на то да постоје извесна подударања у њиховом значењу. Паралелизам са француским језиком успоставља се зато што оба језика повезују жуту боју са физиолошким стањем организма и користе исти референтни појам (лимун) као прототипичног носиоца те боје, чиме се постиже високи степен семантичке и сликовне подударности фразема.

букв. морска урма – Двокрилни мекушац са изгледом датуље (Фёдоров, 2007: 715).

7. *Фрукт* – 1. воће; 2. разг. тип, багра (Станковић, 2009: 917).

Фрукт као фразеолошку компоненту пронашли смо у једном фразеологизму и има једно значење: *Фрукт* – что за *фрукт* – Шта је то? (Фёдоров, 2007: 717).

8. *Изјом* – суво грожђе (Станковић, 2009: 258).

Фразеолошку компоненту *изјом* учили смо у једном фразеологизму који има једно значење: *Фунт* – не *фунт изјому* – (то ти није мацји кашаљ) није ситница; било шта значајно (Фёдоров, 2007: 717).

Једна помолошка компонента у двама фразеологизмима

У овом делу рада учили смо четири различита назива воћа који чине састав помолошких фразеологизама у руском језику.

1. *Јгода* – јагодаст плод, пуце, бобица, бобичасто воће (Станковић, 2009: 965).

Фразеолошку компоненту *јгода* пронашли смо у двама фразеологизмима који имају по једно значење.

1) Вкушать *јгодки*, вкусить *јгодки*, букв. пробати јагоде, ирон. Исто значење као вкушать плоды – пробати плодове чега (Фёдоров, 2007: 80).

2) *Јгода* – одного поля *јгода* (једне горе лист), разг. ирон. Врло су слични једни другима по својим (обично негативним) квалитетима; једно није боље од другог (Фёдоров, 2007: 767).

2. *Кљуква* – кљуква, маховница, брусница (Станковић, 2009: 288).

Фразеолошку компоненту *кљуква* учили смо у двама фразеологизмима који имају по једно значење.

1) Вот так *кљуква!* (Ето ти сад! Ето ти га на!), прост. експрес. Изненађен и разочаран (Фёдоров, 2007: 95).

2) *Кљуква* – развесистая *кљуква* (измишљотине о непознатој ствари), ирон. Измишљотина, нешто што је лишено истинитости (Фёдоров, 2007: 298).

3. *Каштан* – кестен (Станковић, 2009: 282).

Каштан као фразеолошка компонента пронађена је у двама фразеологизмима који имају исто значење.

1) Доставать *каштаны* из огња, букв. Вадити кестење из ватре, експрес. Радити веома тежак посао, чије резултате користи други (Фёдоров, 2007: 208).

У италијанском и српском језику проналазимо фраземе *cavar le castagne dal fuoco*, *вадити кестење из ватре*, који су калкови према француском фразему *tirer les marrons du feu* („излагати се неугодности због некога”, „прихватити се нечег ризичног ради туђе користи”) (Марчета, 2017: 61). Француски фразем популаризовао је Лафонтен 1678.

године у басни *Le Singe et le Cha* („Мајмун и мачак”), у којој мајмун наговара сујетног мачка да за њега извади вруће кестење из ватре како би их он појео, а употребљавао се и раније у делима других писаца, али у дужем облику – *tirer les marrons du feu avec la patte du chat* (*извлачити кестење из ватре шапом мачјом), *tirer les marrons de la patte du chat* (*извлачити кестење из шапе мачје). Занимљиво је да је скраћивање првобитног облика у француском језику довело до значења „извући личну корист из неке ситуације”, у којем се фразем данас понекад употребљава (Марчета, 2017: 61).

2) Таскати *каштаны* из огња *для кого, кому* (вадити кестење из ватре), ирон. Радити веома тежак или опасан посао, чије резултате користи неко други (Фёдоров, 2007: 679).

4. *Малина* – 1. малина; 2. чај од сушене малине (Станковић, 2009: 338).

Фразеолошку компоненту *малина* пронашли смо у двама фразеологизмима који имају исто значење.

1) Люли – люли *малина*, прост. експрес. Веома добар, прелеп, одличан (Фёдоров, 2007: 356).

2) Разлюли – разлюли *малина*, прост. експрес. а) Веома добар, одличан; б) Веома добро, сјајно (Фёдоров, 2007: 561).

Једна помолошка компонента у трима фразеологизмима

У овом потпоглављу уочили смо један назив који је употребљен у трима фразеологизмима.

1. *Плод* – 1. плод; 2. заметак, зачетак, плод; 3. фиг. плод, резултат (Станковић, 2009: 557).

1) Вкушати *плоды чего* (уживати плодове), књиж. Добијати резултате достигнутог, користити их (Фёдоров, 2007: 80).

2) *Плод* – *запретный плод* (забрањено воће), експрес. Нешто примамљиво, заводљиво, али забрањено (Фёдоров, 2007: 474).

Хипероним *воће* проналазимо у фраземима фр. *fruit défendu*, ит. *frutto proibito*, срп. *забрањено воће* („ствар која се не сме дирати”, „нешто што се жели, али је забрањено”), који су библијског порекла. Воће на које се мисли у овом фразему је јабука, коју су, према хришћанском учењу, Адам и Ева пробали упркос забрани, због чега су протерани из раја (Марчета, 2017: 50).

3) Пожинати *плоды* (убирати плодове), књиж. висок. Користећи се резултатима урађеног (Фёдоров, 2007: 489).

Једна помолошка компонента у пет фразеологизама

У овом потпоглављу пронашли смо један назив воћа који је употребљен у пет фразеологизама у руском језику.

1. *Орех* – 1. орах, лешник; 2. орах, ораховина (Станковић, 2009: 474).

1) *Орехи* – *Будет, попадѐт и т. п.* на *орехи кому* (видећеш свога бога, добићеш батине), прост. шаљ. О казни која очекује неког (Фёдоров, 2007: 436).

2) *Орешек* – крепкий *орешек* (тврд орах), разг. ирон. (Фёдоров, 2007: 436–437).

а) *что*. О добро утврђеном граду, насељу, тврђави коју је тешко заузети.

б) *кто*. О особи која се одликује чврстим или тајновитим карактером и не предаје се утицају других.

Док је у италијанском језику ломљење ораха послужило за опис попустљивости, чврстина орахове љуске мотивисала је значење српског фразема *тврд орах*, којим се описује особа коју је тешко покорити и савладати, као и значење фразема *загрести у тврд орах* („започети или преузети на себе неку тешку ствар”), у којем ова воћка упућује на проблем који је тешко решити (Марчета, 2017: 66).

3) Твёрдый *орешек* (тврд орах), разг. ирон. Исто као и крепкий орешек (у првом значењу) (Фёдоров, 2007: 437).

4) Разделявать – разделять под *орех*; разделять под *орех* – изгрдити на пасја кола, разг. експрес. (Фёдоров, 2007: 559).

а) *кого*. Зло и немилосрдно грдити, укоравати, критиковати за било шта.

б) *кого*. Потпуно победити у игри, борби, бици.

в) *что*. Урадити мајсторски, добро, беспрекорно.

5) Щёлкать как *орехи что* (крцкати лешнике), разг. експрес. Брзо и лако савладавати било који задатак, било који посао (Фёдоров, 2007: 764).

Једна помолошка компонента у осам фразеологизама

У овом потпоглављу можемо издвојити једну помолошку компоненту која је употребљена у осам фразеологизама.

1. *Яблоко* – јабука (Станковић, 2009: 965).

1) *Яблоку* негде упасть (дупке је пуно), разг. експрес. (Фёдоров, 2007: 403).

а) Исто као и шагу негде ступить.

б) Веома тесно.

2) *Яблоку* некуда упасть, разг. експрес. О великом скупу људи негде. В комнате, хотя и большой, людей столько, *что некуда яблоку упасть* (Фёдоров, 2007: 405).

3) Попадать в *яблочко*. Попасть в *яблочко*, нов. експрес. Учинити или рећи тачно оно што је потребно, тачно на прави начин, у право време, у правом тренутку (Фёдоров, 2007: 504).

4) *Яблоках* – в *яблоках* са тамним округлим флекама на длакама. О боји длаке коња (Фёдоров, 2007: 766).

5) *Яблоко* – Адамово *яблоко* (Адамова јабучица), застар. (Фёдоров, 2007: 766).

6) *Яблоко* – земляное *яблоко*, букв. земљана јабука, застар. кромпир (Фёдоров, 2007: 766).

7) *Яблоко* – содомское *яблоко*, застар. У говору расколника – кромпир (Фёдоров, 2007: 766).

8) *Яблоко* – *яблоко* раздора *между кем, между чем* – јабука раздора, књиж. експрес. Оно што је узрок озбиљних неслагања, спорова, свађа (Фёдоров, 2007: 766).

Фраземи који воде порекло из грчке митологије убрајају се у групу калкираних фразема и могу се пронаћи у већини језика. Сходно томе, у свим посматраним језицима постоје фраземи фр. *potte de discorde*, ит. *poto della discordia*, срп. *јабука раздора*, који су настали на основу приче о златној јабуци са натписом „Најлепшој”, коју је Ерида, богиња сукоба, бацила међу званице на свадби богиње Тетиде. Ова јабука изазвала је свађу између богиње Хере, Атене и Афродите, јер је свака мислила да је најлепша, те је Зевс наредио да одлуку донесе Парис, син тројанског краља, који је најлепшом прогласио Афродиту, богињу љубави. У знак захвалности Афродита му је помогла да отме Хелену, Зевсову ћерку и супругу спартанског краља Менелаја, што је узроковало велики Тројански рат. Узроком овог великог сукоба сматра се Еридина златна јабука. Фраземи фр. *potte de discorde*, ит. *poto della discordia*, срп. *јабука раздора*, у којима јабука метафорично упућује на предмет неког спора или свађе, и данас се често употребљавају у трима посматраним језицима (Марчета, 2017: 55, 56).

Закључак

Рад представља приказ заступљености помолошких фразеологизма у руском језику. Дескриптивном методом помолошки фразеологизми су детаљно објашњени на основу њихове употребе у руском језику.

Детаљни теоријски оквир пружа увид у карактеристике лингвокултурологије, фразеологије и фразеологизама. На крају теоријског оквира утврђен је термин *помолошки фразеологизам*, који је прецизиран у раду Скоробогатове и Сураљеве (Скоробогатова и Суралева, 2018), те смо се у овом раду определили за употребу горенаведеног термина.

Квантитативном анализом лексикографског извора екскерпирана су 32 помолошка фразеологизма у руском језику, који су даље подељени према заступљености помолошких компонената у њима. Анализирали смо укупно 15 лексема које означавају воће. Фразеолошка продуктивност појединих компонената резултат је културне и географске средине у којој су фраземи настали, тако да се у обзир узимају културне околности у

којима је живео руски народ. Фраземи који су пореклом из Библије, митологије и басни (нпр. *Доставатъ каштаны из огня*) имају највећу учесталост. Поред тога, анализом корпуса утврдили смо да већина фразема који као компоненту садрже називе воћа има негативну конотацију (нпр. *Вот так клюква!*).

На основу наведеног, може се закључити да (не)распрострањеност помолошких фразеологизама није случајна, већ је условљена интеракцијом језичких, културних и когнитивних фактора. Ова чињеница потврђује значај лингвокултуролошког приступа у проучавању фразеологије.

Проучавање овакве врсте фразеологизама може бити од великог значаја у лингвокултурологији. Поред тога, помолошки фразеологизми могу имати мотивациону функцију у настави страног језика, с обзиром на то да се настава реализује изван оквира аутентичне говорне средине, на начин да ствара и обезбеђује оригиналне језичке ситуације које ученике и студенте преносе у говорну средину народа чији језик изучавају. Сваки приказ помолошких фразеолошких јединица и њихово појашњење као појаве у култури руског језика помоћи ће бољем разумевању и подучавању овог страног језика код ученика и студената.

Извор

Фёдоров, А. И. (2007). *Фразеологический словарь русского литературного языка*. Москва: ООО „Издательство Астрель”.

Литература

- Вуковић, Г. (1994). „Кулинарска лексика у фразеологији”. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, књ. XXIII, 1–5.
- Дюмон, Н. Н. (2017). „Содержательная структура фразеологических единиц характерологической семантики в современном французском языке. Гуманитарные и юридические исследования”. *Научно-теоретический журнал*, выпуск №3., 167–170.
- Здравковић, С. и И. Јовановић (2020). „Семантичко поље људска стања и емоције у француским и српским фраземима са називима птица”. *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, књ. 14, 147–161.
- Марчета, Ј. (2017). *Кулинарска терминологија у француској, италијанској и српској фразеологији*. Докторски рад. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Микић, К. (2019а). „Полисемија и хомонимија у руском и српском језику”. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, X/2, 111–120.
- Микић, К. (2019б). „Полисемија као лексикографски и преводилачки проблем у настави руског језика”. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, X/2, 75–83.

- Миљковић, Н. (2020). „Полисемија као један од проблема превођења са француског на српски језик на примеру Споразума о отвореном небу и пратећих аката”. *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, књ. 14, 131–145.
- Скоробогатова, Т. И. и О. Ю. Суралева (2018). „Помологические фразеологизмы: мир фруктов и ягод сквозь призму французской национальной фразеологии”. *Филологические науки*, 594–598.
- Смирнова, Е. В. и Л. В. Ульянищева (2013). „Лингвокультурологический анализ фразеологизмов с гастрономическим компонентом”. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Лингвистика»*, 94–98.
- Стакић, М. (2020). „Упознавање са фразеологизмима у млађим разредима основне школе”. *Зборник радова Педагошког факултета*, год. 23, бр. 22, 153–164.
- Станковић, Б. (2009). *Руско-српски речник*. Нови Сад: ИК Прометеј.
- Burger H., A. Buhofer & A. Sialm (1982). *Handbuch der Phraseologie*. Berlin; New York: W. de Gruyter.
- Fink-Arsovski, Т. (2002). *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Hrnjak, A. (2007). „Kulinarski elementi u hrvatskoj i ruskoj frazeologiji”. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, vol. 33, no. 1, 197–216.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor. A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.

ПРИСУТВИЕ ПОМОЛОГИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *Фразеологизмы с фруктовыми компонентами встречаются во многих иностранных языках. В данной статье рассматривается репрезентация помологических единиц то есть фразеологизмов, содержащих фруктовый компонент в русском языке, а также их употребление на примерах из словаря Фразеологический словарь русского литературного языка А. Я. Фёдорова. В статье Скоробогатовой и Суральевой предлагается использовать номинацию помологического фразеологизма (от французского *rotology* – помология: наука о плодовых культурах) для определения набора фразеологизмов, включающих названия фруктов и ягод. В основной части статьи помологические фразеологизмы классифицируются по присутствию помологических компонентов в выделенной фразеологии. В ходе анализа нами выделено 32 фразеологизма, содержащих помологический компонент. Было обнаружено 15 обособленных компонентов, часть которых имеют единственное значение, а остальные – несколько значений. Результаты исследования были сопоставлены и обсуждены. Этот тип фразеологии в будущем будет всё больше представлен в языке, поэтому может стать предметом нового исследования, которое внесёт свой вклад в лингвокультурологию.*

Ключевые слова: *фразеология, русский язык, помология, помологический компонент, фразеологизм.*

Александра С. ЛУКИЋ*
ORCID: 0009-0004-6112-0863
Филолошки факултет
Универзитет у Нишу

УДК 82-342:615.851
- оригинални научни рад –
DOI 10.5937/gufv2601163L

ИНТЕРПРЕТАТИВНИ И КОМПАРАТИВНИ ПРИСТУП БАЈКАМА, ЛЕГЕНДАМА, ПРЕДАЊИМА И МОДЕРНОЈ ТЕРАПЕУТСКОЈ ПРИЧИ ДУБРОВАЧКОГ КРАЈА И ЊИХОВИ ПСИХОАНАЛИТИЧКИ, БИХЕЈВИОРИСТИЧКИ И ТЕРАПЕУТСКИ ПОТЕНЦИЈАЛИ

Сажетак: *Рад се бави улогом бајке у развоју личности детета, са посебним освртом на психоаналитички, бихејвиористички и терапеутски потенцијал традиционалних и савремених бајки, предања и легенди дубровачког краја уз њихово поређење са српским народним бајкама и легендама и светски познатим ауторским бајкама. Полазећи од схватања бајке као сложеног симболичког система, циљ истраживања јесте да покаже на који начин бајковити наративи артикулишу деље страхове, екстернализују жеље, фантазије и наде, доприносе васпитању, емоционалној стабилности и процесима учења. Методологија рада заснива се на интерпретативној анализи одабраних текстова из збирке традиционалних народних дубровачких бајки, предања и легенди под насловом „Zlatno libro”, као и једне модерне ауторске бајке „Zmajevi i trolovi”, коју сама ауторка карактерише као терапеутску причу, применом психоаналитичког приступа, бихејвиористичке перспективе и разматрања терапеутских аспеката приповедања. Анализа показује да бајке омогућавају симболичку обраду анксиозности, подстичу дискриминаторно учење и усвајање пожељних облика понашања, те имају значајну улогу у развоју резилентности и толеранције на фрустрацију, интернализацију социјално пожељних понашања. Истовремено, уочава се да поједини текстови следе традицијске обрасце поштовања одређених православних верских обичаја, те играју улогу у васпитању деце у духу хришћанске традиције кроз неговање националних и глобалних вредности. Закључује се да бајке и фантастичне приче из дубровачког краја (предања, легенде) представљају значајан педагошки и развојни ресурс.*

Кључне речи: *бајка, психоанализа, бихејвиоризам, терапеутска прича, развој личности.*

* saska16886@gmail.com

Увод

Небројани су покушаји одгонетања популарности бајки код деце млађег, али и нешто старијег узраста, као и ефеката које бајке производе на целокупну личност детета. Бајке су интересантне због фантастичних мотива, будући да и одрасле интригирају идеје о друкчијим, измишљеним, новим световима, путовањима кроз време и, макар тренутној, нади да је можда негде тамо могуће све оно за шта рационално знамо да је немогуће; а забавна компонента бајки проистиче из њене дубоке везе са најдубљим и најскривенијим кутовима деце личности, којих деца, у доба када су највише читају и слушају бајке, нису ни свесна. Тако, „док мит делује на нивоу свесног, бајка оперише у несвесном” (Živković, 2004: 247), а у свима нама, као и у деци, постоји радозналост за дубинском самоспознајом: „колико је човек – дете у своме вечном трагању за истином, и колико је дете – човек у жељи да испољи своје мудрости и знања” (Smiljković, 2001: 60). У сусрету ових двеју антитежни можда и највише лежи вечита актуелност бајки, која не јењава упркос развоју технологије, појединим архаичним својствима бајке и брзом животу у модерном друштву у којем прича и причање постепено заузимају статус привилегованог појма унутар убрзане динамике породичног живота.

Уз осврт на народну српску традицију – бајке, легенде и предања, али и на бајке Браће Грим и Андерсенове бајке, сагледаћемо народне бајке, предања и легенде дубровачког краја објављене у збирци *Zlatno libro – bajke, predaje i legende iz dubrovačkog kraja*¹, за које и сами приређивачи истичу да „najveći broj njih u ovakvom obliku po prvi put izlazi u javnost, a sve zahvaljujući sakupljačkom radu hrvatskog znanstvenika, povijesničara, kolekcionara i etnografa dr Baltazara (sic!) Bogišića”² (Piteša i Kipre, 2018: 4)³, те представљају до сада неиспитано културно благо и плодно тло за анализу и упоређивање мотива са мотивима српских народних бајки и светских остварења, али и са модерним феноменом фантастичне терапеутске приче на примеру приче „Zmajevi i trolovi” савремене дубровачке ауторке Ренате Златковић⁴, професора психологије и педагогије и вишег библиотекара у Дубровачкој народној књијници.

¹ У даљем тексту: *Zlatno libro*.

² „U istoimenom muzeju i zbirci u Cavtatu još uvijek 'spavaju' i čekaju adaptaciju brojne bajke, basne, legende i predaje (...) Uz neobjavljene zapise, ovdje su predstavljene i bajke, legende i predaje koje su već objavljene u radovima etnografa Pauline Bogdan Bijelić, Vida Vuletića Vukasovića i Nikole Zvonimira Bjelovučića” (Piteša i Kipre, 2018: 4).

³ Наводи из конкретног извора означеног у парентези у даљем тексту рада означаваће се само годином издања и бројем странице на којој се дати цитат налази у извору.

⁴ Ауторка истиче посебну захвалност вишем библиотекару и књижевници Ренати Златковић на свесрдној несебичној помоћи приликом истраживања за докторску дисертацију у Дубровачким књијницама.

Када је реч о збирци *Zlatno libro*, потребно је истаћи чињеницу да се она може пронаћи само у библиотеци у Дубровнику, док је већ у Загребу нема (у књижарама је нешто повољнија ситуација). Треба нагласити и речи приређивача о значају ових бајки у контексту очувања дубровачке локалне културне традиције: „Bogatstvo likova i nadnaravnih bića poput vila, vještica, čarobnjaka ili zmajeva, fantastični događaji [...] odražavaju lokalne osobitosti zavičajne baštine” (2018: 4). Они се осврћу и на непостојање јасно утврђених граница између реалног и фантастичног које је заправо простор у којем се даје прилика показивању дистинкције добра и зла, лепог и ружног опхођења и где се врши припрема детета за стварни живот: „Djeca do određene životne dobi njeguju idealiziranu sliku svijeta. Budući da je svako djetinjstvo razvojna priprema za ulazak u svijet odraslih, razvojna zadaća i funkcija bajki jest pomoći djeci da lakše usvoje osobitosti realnog svijeta, koje su bitno drukčije od onoga idealiziranoga” (2018: 4).

У терапеутском контексту, једнаку функцију имају модерне терапеутске приче, што уочавамо на примеру приче „Zmajevi i trolovi”, као и традиционалне бајке и друге приче нестварне тематике и мотива, као што су одабране легенде и предања из збирке *Zlatno libro*, код којих је примећен потенцијал повезан са функцијом фантастичних прича у развоју личности. О томе такође на извесан начин проговарају приређивачи поменуте збирке: „Bajke se čitaju u sigurnom okruženju, u krilu, zagrljaju voljene osobe [...] razvija se emocionalna bliskost, budi i potiče mašta” (2018: 5), што такође доприноси редукцији анксиозности. Због свега наведеног, истичемо значај оних ситуација у којима дете пред спавање тражи причу и захтева читање *joш једном*⁵ и *joш једном*, те потенцирамо: „ako želite odgajati vedru i pametnu djecu, čitajte im bajke. 'Ako želite da budu još pametnija, čitajte im još bajki (Albert Einstein)’” (2018: 5).

О неким психоаналитичким аспектима фантастичних прича за децу

Неоспорно је да се извесни мотиви познатих бајки могу читати у психоаналитичком кључу, а поједини симболи пружају, како то истиче Смиљковић, „откривање пуног, истинског живота, пре правих почетака” (Smiljković, 2001: 59). *Почетак пре правих почетака* јесте пренатални период, на који се обазире и Рената Златковић у својој терапеутској причи „Zmajevi i trolovi”, наглашавајући да „zmajevi materinski nauče mnogo prije rođenja” (Zlatković, 2024a: 86), чиме алудира на симболику пренаталног сећања. На појам пренаталног доба надовезује се и интересовање за то како се на овај свет долази и, потом, тема смрти, и овим се феноменима мапирају круцијалне психоаналитичке тачке: зачеће (коитус, који му претходи), односно ерос, страх (у коначници страх од смрти, односно

⁵ Делове рада истакнуте на овај начин обележила је ауторка.

нагон ка њој – танатос). Говорећи о дечијем интересовању за моменте зачећа и престанка живота, односно занимању за то како настаје живот и како се завршава, зашто се завршава и да ли је смрт крај свега, *крај свих крајева*, Константиновић истиче да се често информација о смрти „одлаже за старији узраст детета, иако је дете пре у могућности да се сусретне са смрћу, много пре него постане биолошки репродуктивно, односно сексуално активно” (Konstantinović, 2006: 92), чиме се показује да су се тумачима, најчешће психоаналитичке провенијенције, симболи ероса показали интересантнијима него симболи танатоса или смрт сама по себи. Ипак, аутор запажа и да је, супротно анализираном мотиву ероса, у бајкама много присутнији мотив танатоса: „бајке пружају много више примера могућих смрти него рођења, па бајке, између осталог, постају једна од најсвеобухватнијих лектира о смрти, и деца путем бајки стичу прва непосредна искуства и сазнања о окончању живота” (Konstantinović, 2006: 92).

У терапеутској причи „Zmajevi i trolovi” сепарациони страх акцентован је већ на почетку: дешава се „*potres [...] tako snažan da je jaje ispalo iz gnijezda [...] otkotrljalo se niz padinu i nastavilo svoj put*” (Zlatković, 2024a: 85) и тако змајић Роланд, главни јунак ове приче, бива одвојен од своје породице пре него што се испилио из јајета. На самом почетку, ауторка нас суочава са великом истином какву носе и бајке: чак ни змајеви не могу све, једнако као што ни краљ и краљица некада не могу да заштите своје принцезе од клетве или аждаје. Међутим, сепарација отвара и могућност нових авантура, узбуђења, доживљаја, па се Роланду одмах нуди и утеха: „*želio je što prije kročiti u svijet [...] žumanjak, bjelanjak i četiri, pet ovojnica prekrivenih prozirnom ljepljivom tvari doista nisu najuzbudljivija stvar u životu jednog zmaja*” (Zlatković, 2024a: 85), јер је он жељан и нових искустава.

Сепарација од примарне породице, нарочито удајом и одласком од куће, о којој девојчице слушају, представља, симболички, малу смрт. Зато је добар пример утехе и наде у могућност нерадикалног пресецања веза решење које се нуди у дубровачкој бајци „Djevojčica iz ružmarina”, у којој девојчица, представљена као најлепши цвет, запада за око краљу који обећава њеној мајци да ће је пазити и волети, али и да ће јој обезбедити свакодневни контакт са родитељским домом као надокнаду за *малу смрт* коју јој удаја доноси: „*Uzalud se sirota žena pravdala kralju kako ne može prodati vlastito dijete ni za sve zlato i bogatstvo koje joj on ponudi. No ipak popusti tek nakon što joj kralj obeća da će lončić sa ružmarinom postaviti u sobu okrenutu prema njezinoj kući kako bi ga i ona mogla svakog dana vidjeti*” (2018: 40). Из овог краљевог обећања, обећања мушког принципа, девојчице могу приуштити себи поверење у постепени прелазак из једног породичног окриља у други, једнако безбедан и удобан. Обазирјући се на бајку „Црвенкапа и вук”, Живковић закључује да је смрт (у овом случају не симболичка, већ реална) главне јунакиње избегнута, наглашавајући

моменат њеног страха од таме у вуковој утроби: „Бити уплашен, значи бити жив” (Živković, 2004: 264). Црвенкапа је прекршила обећање које је дала мајци и није била послушна, али усваја другу лекцију: бити уплашен значи бити жив, бити понекад у тами значи, такође, бити жив. Овакве поуке о страдању након кршења забране и учењу кроз искуство страха, али и наде у излазак из таме сепарације, превазилажење бојазни од непознатог, једна су од васпитних, али и консолативних улога које бајка може имати у одрастању и формирању личности. Ослобађајућа функција бајке у томе је што дете може слободно поставити нека питања. Да ли је вук родио Црвенкапу, зашто се девојчица из рузмариног сакривала од краља, зашто је Црвенкапа изгубила појам о времену баш берући цвеће, зашто је разговарала са непознатим (непознато као примамљиво, привлачно, тајанствено – либидарна симболика)? Зашто је јунакињина капица црвене боје, а девојчица у дубровачкој бајци представљена као цвет? Ова питања дозвољене су вербализације о другоме на тему која мучи дете и још су један од значајних фактора правилног развоја.

Дубровачка бајка „Vilenik” отвара простор за оваква и слична тумачења. У овој бајци девојку, која је типични представник скромне и смерне јунакиње: „po ljepoti poznata, ali jako siromašna pastirica” (2018: 66), од које се не би очекивало приклањање еросу, али која је, истовремено, румених образа: „dok joj je sunce grijalo rumene obraze” (2018: 66), који јесу како симбол здравља, тако и набујалости снаге и чулности једнако као и црвена боја у бајци о Црвенкапи, и која је „kratila vreme predući” (2018: 66), дакле, отклањала мисли једнообразном радњом, са акцентом на рад и смерност, затиче неочекивана трудноћа: „nakon nekog vremena djevojka zatrudni” (2018: 66), праћена срамом, стидом и страхом. Девојка је била готово нераскидиво везана за фалусни симбол – „vreteno, od kojeg se nikada nije odvajala” (2018: 66), а којим је вредно, предано, готово компулсивно, ткала: „najlepša tkanja, koje ljudsko oko ne može ni zamisliti, nastajala su pod njenim vrijednim rukama” (2018: 66). Вретено јој наједанпут „upade u duboku jamu” (2018: 66), чиме нам народни приповедач ове дубровачке бајке даје на увид девојку која поседује скривене еротске жеље. Либидарна функција вретена, ткања, вредних руку, дубоке јаме и, на крају, саме трудноће, пропраћена је и одлучношћу девојке да, упркос страху, остане са вилама у пећини: „djevojka se skameni od straha, ali ipak ostade sa njima” (2018: 66), али и потребом да виша сила буде та која ће коитус прекрити копреном стида и мрака, како би се, донекле, ослободила осећаја кривице: „vile ju stalno držahu u mraku kako ništa ne bi mogla vidjeti [...] svaki put kad bi pala noć i pastirica bi pošla spavati, u sobu joj se prikradao nepoznat mladić” (2018: 66). Потискујући доживљено: „ona se u jutro ničega nije sjećala” (2018: 66), ослобођена је чак и сећања на претходну ноћ, чиме изнова умањује евентуални осећај кривице и срама. О скривеним жељама на које указује бајковни свет полемише и Јелена Живковић: „Понекад није могућа екстернализација кроз игру јер су последице опасне, па су бајке

итекако добродошле јер [...] дете не мора држати у тајности своја осећања [...] или да се осећа нарочито кривим што у таквим мислима уопште ужива, биле оне едипалне, осветнички садистичке или омаловажавајуће према родитељу [...] пошто бајка јамчи срећан исход, дете се не мора плашити да своме несвесном дозволи да избије у први план” (Živković, 2004: 248).

Поменута бајка „Djevojčica iz ružmarina” читаоцу доноси поставку ствари аналогну Електрином комплексу: девојчица, представљена као најлепши цвет који краљ негује и залива, излази повремено из саксије и награђује краља улогом супруге, показујући му своју наклоност тиме што обавља кућне послове и остварује негујући женски принцип: „Brinuo se i redovito zalijevao ružmarin, a djevojčica je za uzvrat svakoga dana potajice izlazila iz lončića i pospremla mu sobu” (2018: 40). Ова бајка такође указује на пример узајамности, дуготрајности и постепености стицања међусобног поверења у партнерском односу, стрпљењу у одрастању и стицању полне зрелости, као и њене конкретизације, а имплицитно се дотиче и сна сваке девојчице да се уда за *свог тату*⁶ као једног од легитимних развојних ступњева у одрастању женске деце. Вербализација партнерства, односно просидба, долази тек када краљ коначно успе да сагледа девојчицу, будући да се она вешто скрива (мотив сличан оном у народној лирској песми „Српска дјевојка”⁷): „Kad ju je napokon uhvatio reče joj: 'Lijera djevojčice, ostanì, nemoj više ići u ružmarin. Ti ćeš biti moja žena’” (2018: 40). Тешко ју је било освојити, али истрајност и стрпљење вреде, као и искреност – то су поруке које нам доноси ова бајка, поред плејаде могућности тумачења према психоаналитичким обрасцима, посебно ако се у обзир узме и чињеница да је краљ морао да је залива двадесет година и вида јој ране од неспоразума услед којег је задобила повреде од његових слугу. Наиме, слугама је деловала као уљез, па су је мучно претукли, што може бити и подсвесна цена за предстојећи љубавни ужитак и брачну срећу, односно априорно окајавање греха због предстојећег сексуалног чина. У прилог овом тумачењу сведоче и закључци М. Ристић и М. Ђокић о улози кривице и срама у моралном поступању: „У ситуацијама грешке или престапа, селф се окреће против себе [...] доживљај ових емоција може обликовати наше понашање и утицати на то како ћемо изгледати у сопственим очима” (Ristić i Đokić, 2024: 11).

И дубровачка књижевница и психолог Рената Златковић истиче значај терапеутске приче у истом духу у којем говоримо о значају народне бајке јер се дете „povezuje s pričom i njezinim protagonistom, jer mu je jezik

⁶ „Тако скоро без изузетка наилазимо на скривену игру заузимања места родитеља истог пола да би се венчало са другим родитељем, али мора се нагласити да је ово чиста фантазија; у стварности, деца не би желела нити поднела да остану без нежности, нарочито оне која долази од мајке” (према: Мартиновић, 2000: 265).

⁷ „Ја је гледах три године дана / не могах јој очи сагледати” (Стефановић Караџић, 1891: 447).

slika i metafora prirodan i blizak te je na taj način i djelotvornija od otvorenog razgovora o određenoj temi koji može zazvučati kao predavanje ili pak puko dijeljenje savjeta” (Zlatković, 2024b: 84). Ковачевић, у сличном смеру као Живковић и Златковић, истиче: „деца се, без свести о томе, путем бајки суочавају са својим несвесним комплексима, фантазијама и тешкоћама [...] скривеним потребама”⁸, и у наставку износи како је Јунг веровао да бајке представљају „спонтано изражавање архетипских мотива, карактера и симбола колективно несвесног”⁹ (Ковачевић, 2024: 89), те зато олакшавају процесе индивидуализације и стицања самосвести.

Дубровачка народна бајка „Принц праšчић” приказује једнако тежак пут главног јунака у процесу интеграције личности, прихватања себе и стицања индивидуализације: рођен као прашчић, принц је неугледног физичког изгледа, непривлачан женама, те га две жене одбијају и понижавају, а он их усмрти, као у примеру: „Bila je prelijepa, odjevena u bijelo i sa raspuštenim dugim plavim kosama. No, čim joj se praščić prislonio uz glavu, grubo ga odgurne i udari nogom [...] Praščića su jako zaboljele njezine riječi [...] kad vidje da je zaspala, brzo ustane i ubije ju” (2018: 11). Принц Прашчић подсећа на краља Шахријаха из *Хиљаду и једне ноћи*, који је убијао жене након што га је супруга варала. Шахријах¹⁰ је доживео издају од једне жене, а принц Прашчић од двеју узастопно, те зато разумемо његово разочарање у трећу супругу, која је нехотице одала тајну о пресвлачењу свињске коже његовој мајци. Желела је да обрадује принчеву мајку чињеницом да се принц ноћу претвара у најлепшег младића и, према свекрвином савету, запалила свињску кожу, не могавши да се стрпи у жељи да принц свима покаже своју праву личност и збаци оклоп ружноће којим се несвесно штити од везивања. Зато принцеза мора да одужи свој дуг и прође дугачак пут доказивања своје лојалности, како би принц Прашчић могао једном заувек да скине свињску кожу са себе, отвори се према љубави и „оголи се” без бојазни да ће изнова бити повређен, односно, како би достигао своју интеграцију личности. О интеграцији проговара Бетелхајм (Bettelheim): „Odgovor bajke je isti kao i onaj koji nudi psihoanaliza: da bismo izbegli da nas naše ambivalencije rastrzaju i, u izuzetnim slučajevima poscepaju, potrebno je da ih integrišemo” (Betelhajm, 2015: 92), истичући чињеницу да је и краљ Шахријах достигао своју интеграцију тиме што је остао са Шехерезадом и постао глава породице. Бајка о принцу у свињској кожи разбија стереотип о повезаности физичке лепоте и способности за љубав: ружан и неугледан на дневном светлу, Прашчић ноћу показује способности посве друкчијих димензија и квалитета, те се читаоцу имплицитно шаље порука о

⁸ „children, without being aware of it, face their unconscious complexes, fantasies, and difficulties [...] hidden needs” (оригинални цитат; у раду дат превод аутора).

⁹ „a spontaneous expression of archetypal motifs, characters, and symbols of the collective unconscious”.

¹⁰ У појединим варијантама бајке, име краља је Шахријар.

погрешној перцепцији нужне повезаности физичке лепоте и завређивања љубави, што се веома често доводи у везу. И бајка „Pastorka i Rogica” такође нас опомиње да се унутрашња лепота види и споља; једнако је и са унутрашњом ружноћом, зато је пасторка лепа, а ћерка зле маћехе добија рогове због своје неосетљивости. Ова дубровачка народна бајка учи нас да мислимо о томе ко смо ми када нас нико не гледа, те је можемо мотивски повезати са бајком „Princ prašćić”, будући да се принчева лепота показује само у тами, у ноћи, уз поруку да награда долази онима који негују врлину и стрпљење. „Kraljević nakaza” (2018: 26) појављује се и у бајци „Kralj Noren” у збирци *Zlatno libro*. „Kralj nije htio da itko vidi njegov pravi izgled i vješto se skrivao. Svaki put mu je dolazio novi brijač, a kada bi završio s brijanjem, kralj bi ga isti čas dao pogubiti” (2018: 26), при чему уочавамо бег од тамне стране наше личности из страха да не будемо повређени или одбијени, али и могућност отварања ка другом који нам покаже стрпљење и бригу, омогући простор за несавршеност, као што је краљевић прихватио најмлађег бријача за побратима. Ни Роланду се трол није учинио ружним као „dlakavo, nosato biće povelikih stopala” (Zlatković, 2024a: 85), јер се „uopće [se] nije zamaraо onim očitim” (Zlatković, 2024a: 85), већ је гледао душом и љубављу ка тролу као према свом родитељу, према бићу које је прво угледао када је изашао из јајета. И сâм касније схвата да је погрешно што је напустио тролове и отишао змајевима јер га они нису умели волети као тролови који су га одгајили и да је био „zaveden tjelesnom ljepotom. Sad je znao da istinska nije vidljiva na prvi pogled. Da se ne meri rasponom krila i skladno građenim trupom. Nego da leži unutra. U srcu” (Zlatković, 2024a: 88).

У бајци „Djevojčica iz ružmarina” уочавамо очајање у ускраћености и жељу која се дословно материјализује једнако као и у српској народној бајци „Биберче”: „da imam dijete, pa makar ono bilo i najobičniji grm ružmarina” (2018: 40). Исто је и у бајци „Princ prašćić”: „Bože, samo mi daj da rodим, pa neka to bude i prašćić” (2018: 11), након чега син мора доживети одбијање, преиспитивање мушкости (име је дато у форми умањенице која поставља питање мушкости, слично властитој именици граматичког средњег рода Биберче за мушкарца којем такође мањка физичке снаге), симболичко сакривање, потом пресвлачење свињске коже како би открио своју праву природу кроз љубав – мотив сличан мотиву трансформације у познатој бајци „Лепотица и звер”.

Бихејвиористички приступ фантастичним причама и њихова терапеутска функција

Како је Константиновић запазио да бајке у живот деце уводе појам смрти, тако бисмо даље могли говорити о механизмима којима се, читањем бајки, постепено јача отпорност деце на недаће, односно утемељује њихова резилијентност. Према речима Иване Тасић Митић, дете доживљава свет „прилично имагинарно, рекло би се да је чак и

недовољно спремно да погледа суровој реалности у очи” (Tasić Mitić, 2020: 44). У модерно доба, толеранција деце на фрустрацију све је слабија, те је ова улога бајки веома битна у процесу одгајања здраве личности. Смиљковић каже да је бајка „велика алегорија живота о неминовном страдању, патњама, ограничењима” (Smiljković, 2001: 62). У том смислу, схвата се да бајка јесте широк и непрегледан простор могућности, али не и простор без ограничења. Дакле, чак и тамо где немогуће постаје могуће, морамо поштовати ограничења и правила. Зато срећу заслужују ликови пасторки злостављаних од стране злих маћехи у бајкама „Uš vila” и „Pastorka i Rogica” јер су ове девојке биле стрпљиве, пуне поштовања према свакоме и племените. Паралелно са вером у то да ваши могу постати златници, као у бајци „Uš vila”, бундева може постати кочија која нас одводи у раскошни дворац; морамо разумети и да се пре поноћи забава завршава. Добри јунаци постају модел, узор деци, док рђави испољавају понашање које не би смело да се упражњава, те тако бајке подржавају дискриминаторно учење – разликовање опасних од безопасних дражи.

Бајка „Tri brata i zlatna jabuka” умногоме, већ и по наслову, подсећа на српску народну бајку „Златна јабука и девет пауница”, у којој јунак савладава многобројне тешке препреке у потрази за својом срећом. Порука обеју прича је да срећа прати храбре и да само они који успевају да одоле искушењима и супротставе се непријатељу, суочивши се са својим страховима, могу заслужити срећу. Да је храброст основни предуслов за успех показује нам чињеница да је само најмлађи брат из дубровачке бајке успео да сачува златну јабуку, за разлику од претходне двојице браће, која нису била тако храбра: „Čim se smračilo, strašljivi sin se prepade i pobjegne kući. Druge noći kralj pošalje srednjega sina s istom zadaćom. No i on učini što i prvi sin” (2018: 31).

Док дубинска психологија помоћ бајке сагледава у разрешавању унутрашњих проблема који су „несвесно сексуално/агресивни пориви, бихејвиоризам је види као помоћ детету у разрешавању спољашњих проблема стицањем одређених (адекватних) образаца понашања” (Živković, 2004: 250). Бенефити бајки су свакако недвосмислени: психоаналитички приступ детету олакшава најдубље несвесне процесе, а бихејвиоризам му нуди конкретне формуле понашања, оне који ће га најпре довести до добробити. Ковачевић као да обједињује психоанализу и бихејвиоризам, управо проговарајући о терапеутском учинку бајки, осврнувши се како на ослобађајућу функцију, тако и на идентификацију и учење по моделу: „У модерној психотерапији, рад са бајкама може личити на психодраму, где појединац узима улогу или се идентификује са јунаком бајке. Бајке су разоткривајуће и ослобађајуће, а искуство бајки делује

лековито на читаоца”¹¹ (Kovačević, 2024: 90). Такође, напомиње да су бајке зато препоручљиве у библиотерапији, да доносе осећај опуштања и олакшања код деце која су хоспитализована или болују од хроничних болести (уп. Kovačević, 2024: 91). Својом дужином и динамичном фабулом, брзином смењивања реалних и фантастичних слика, бајке доприносе побољшању пажње деце (уп. Kovačević, 2024: 97), са чиме кореспондира и став Ренате Златковић: „već i samo slušanje (ne)terapeutske priče, budući da snaži koncentraciju i pamćenje, i razvija maštu i sposobnost vizualizacije, djeluje iscjeljujuće” (Zlatković, 2024b: 84), док вођено читање „pomaže u smanjivanju stresa” (Zlatković, 2024b: 83). Бајке отварају непрегледно поље маште и имагинације, које је прозор у креативност, али и у развој мишљења, памћења, жеље за стицањем знања, а постоје и мишљења о добробити читања детету исте бајке неколико пута узастопно јер и то понављање стимулише памћење садржаја, ствара осећај сигурности (унапред познат текст) и осећај повезаности, а реплике јунака, уколико се изражајно понављају, доприносе развоју говора, глумачког потенцијала и имитативних способности. Стојановић сумира бенефите бајки: „развијање позитивног идентитета, психолошке самосталности, способност изражавања, контролисање и разумевање како својих, тако и туђих емоција [...] креативност, комуникацијске вештине, али и основне социјалне вештине уз помоћ којих дете превазилази и решава проблеме и конфликте [...] способност интеракција, моралне и демократске вредности. Искуство јунака са којим се дете сусреће у тексту, након читања и анализе постаје искуство самог детета, а вредности књижевног дела постају део дечијег вредносног система” (Stojanović, 2019: 46).

О тежини чувања тајне, те о повезаности свих ствари и условљености догађаја и последицама нечувања тајне и кршења обећања, на скоро идентичан начин као у српској народној бајци „У цара Тројана козје уши”, говори и бајка „Kralj Noren”. Норен, прихватајући непознатог човека за брата, преморен од скривања и жељан блискости, поставља му само један услов – да никоме не каже како наказно изгледа, а ако га та тајна баш буде мучила, саветује га: „Ti iskopaj rupu pa to reci zemlji” (2018: 27). Међутим, као што и у бајци стоји – „Zaklela se zemlja raju da se tajne sve doznaju” (2018: 27), из земље израсте дрво, од дрвета настане фрулица, а фрулицу пастир узима да у њу свира и целим се краљевством промоли вест о краљевом наказном изгледу, једнако онако како је одјекивало у српској народној бајци да цар Тројан има козје уши.

¹¹ „In modern psychotherapy, working with fairytales can be similar to psychodrama, where an individual takes the role or identifies with the fairytale hero. Fairytales are revealing and liberating, and experiencing them is healing”.

(Де)конструкција традицијског кључа у бајкама, легендама и предањима

Народне бајке носе одлике традиције и културе једног народа и обилују етно-мотивима, те схватамо да бивају плодно тло за усађивање националних вредности деци, с обзиром на обиље народних обичаја и особености фолклора у њима. У бајци „Uš villa” из збирке *Zlatno libro* наилазимо на шумску вилу-заштитницу, прерушену у седу бабу (прерушавање слично оном које је својствено Светом Сави у народним српским легендама, на пример, у просјака и у народној бајци „Правда и кривда”) која девојку „*blagoslovi vilinskim darom*” (2018: 7). Помињу се и називи атмосферских појава карактеристични за приморје у бајци „*Princ grašćić*”, као што су шолок, бура и маестрал, који доприносе приближавању радње дубровачком крају и креирају осећај блискости код читалаца, иако је реч о краљевској лози, односно о принцу Прашчићу, а не о обичном свету. У делу „*Sveti lanac*” помиње се конкретан локалитет: „*Konavle su od pamtivyjeka bile na glasu po bogatstvu i ljepoti*” (2018: 53), једнако као и у бајци „*Blago kraljice Mindeline*”, у којој је поменут Пељешац: „*družina veselih seljaka sa Pelješca*” (2018: 43). Легенда „*Sveti Đurađ i pomoćnici*”, поред поруке да храбрима и истрајнима у вери следи награда, јер је Ђурађ одбио понуде за женидбу не полакомивши се за лепотом жене: „*No Đuro je još od djetinjstva naučio biti ustrajan i perokolebljiv, pa ga ova vražija spletkа nije nimalo pokolebala*” (2018: 73), говори и о ширењу вере, јер је Ђурађ покрстио народ Еритреје, односно град Сирен. Ово је значајно јер је становништво града Сирена православне вероисповести, док је католика увек било драстично мање, те, дакле, ова легенда сведочи о ширењу управо православне вере и тиме доказује неговање традицијске везе са српским народним и верским обичајима, једнако као и бајка „*Sveti lanac*”, која се дотиче обичаја слављења славе, односно обележавања крсног имена: „*Pobratim je pobratima uvijek pomagao u svemu, a kumovi su slavili krsna imena*” (2018: 53), што је такође православни обичај и повезница са српским православним етосом.

Једна од глобалних вредности које сваки појединац треба да стекне у току свог одрастања је способност за рад. Рад у бајци „Снежана и седам патуљака”, како то Константиновић уочава, најпре бива посматран као казна, а потом, када јунакиња доспе у дом патуљака, он престаје да буде присила и постаје природна датост и уживање – „све што је радила у дворцу под присилом, сада ради у кући патуљака са задовољством” (Konstantinović, 2006: 98). У бајци „Uš vila” „*maćehа je tјerala pastorku izvoditi životinje na pašu i raditi најтеже кућне poslove, a svoju je kćer štedjela i od најлакшег rada*” (2018: 7), али како девојци рад није падао тешко, већ чак као избављење од лоше породичне ситуације, она бива награђена на

крају¹². Овај моменат у бајкама утискује се у свест младих читалаца и шаље снажну поруку да честит и поштен рад представља сатисфакцију. Истовремено, неспособност за рад, избегавање рада, немогућност подношења напора умереног интензитета и ниска толеранција на фрустрацију граде личност која о себи има нереално грандиозну слику: „Patološki narcizam može se ispoljiti kroz ideje deteta da je zaista superiorno u odnosu na druge [...] nesposobnost da se uloži i duže vreme održi napor” (Ristić i Mitrović, 2017: 183), као што уочавамо у лику размажене ћерке у бајци „Uš vila” и у ликовима завидних сестара у бајци „Пепељуга“ помоћу којих се, као негативних модела, такође постиже дискриминаторно учење.

Паралелу са српском народном бајком „До златног расуденца” налазимо у бајци „Princ graščić”, у лику јунакиње, принчеве треће супруге, која одлази у потрагу за њим намерна да тражи своју срећу, при чему се у овој бајци из дубровачког краја улоге мењају и женски лик бива онај коме је намењена потрага за срећом, непрекидана бројним препрекама и потребом за доказивањем истинске љубави према мушкарцу, те у овој бајци можемо уочити замену традицијских родних улога. Ипак, иако је разорен бајковни модел принцезе која чека усамљена и тужна да је неко спаси, ова бајка не показује тенденцију деконструкције традиционалног сижеа бајке, већ има за циљ да истакне женску лојалност. Понашајући се проактивно, као агенс, ослањајући се на своје ресурсе, принцеза креће у потрагу за својим одбеглим супругом, али то бива мотивисано њеном потребом да се покаже и докаже своју љубав на коју сумња пада управо због женске особине – језика који бива бржи од памети. Тиме народне дубровачке бајке остају у традицијском кључу чак и у тренуцима када јунакиња добија маскулине одлике, слично принцези из бајке „Принцеза на зрну грашка” Ханса Кристијана Андерсена, која „преузима иницијативу у промени своје судбине и носи се са изазовима који су пред њом” (Protić i Stošić, 2024: 67). Но, друкчија је ситуација са модерном бајком. У терапеутској причи „Zmajevi i trolovi” Бертрам, трол који одгаја маленог змаја Роланда, прима га у свој дом из користи, због веровања да змајеви доносе благо, а тек касније се зближава са њим и, одгајајући га, заволи га као сопствено дете. Овим се деконструишу традиционалне оштре поделе ликова у бајкама на добре и зле и јунаци добијају дозволу да буду несавршени, да буду нежни, али и лакоми на богатство, заправо – да буду ограничени људскошћу. Такође, битан је моменат када се Роланд прави да не препознаје Бертрама јер је Бертрам ружан, непријатно мирише и није налик змајевима, који су Роландова нова породица. Змајић се теши рационализацијом да га је то све „ostavilo ravnodušnim” јер му је „krijući istinu, upravo Bertram onemogućavao povratak kući” (Zlatković, 2024a: 87),

¹² У Дизнијевој екранизацији бајке „Снежана и седам патуљака” рад се приказује уз певушење и покрете који су лагани, спонтани и природни и меша се са плесом и игром у кућици.

при чему ауторка оставља простора за децју љутњу на вољене који им таје истину, али и потребу за оправдавањем свог поступка и жељу за уклапањем у нову средину. Посрамљеност коју Роланд жели да потисне равна је стиду који дете неретко осећа у сусрету са родитељем и друговима у тинејџерском добу, па се понаша хладнокрвно према мајци, не љуби је пред вршњацима испред школе и слично. Једнако уз потребу за уклапањем, „Zмајеви i trolovi” потенцирају и то да је неуклапање у реду, да је дозвољено бити другачији и да „ne pripadaš nekome samo zato što si mu sličan izvana, što ste iste vrste ili roda” (Zlatković, 2024a: 88), те да своје не значи и присно. Роландово враћање троловима заправо је реинкарнирање идентитета, лични избор тога ко смо и чији смо.

Закључак

У развоју личности детета бајка као штиво за читање има важне и многоструке улоге, што се може закључити након анализе одабраних бајки, легенди и предања из дубровачког краја из збирке *Zlatno libro*. Традиционалне бајке из дубровачког краја по мотивима умногоме подсећају на српске народне бајке и једнако као и народне легенде и предања проговарају на све теме које децу интересују, али се стиде или боје да о њима отпочну дијалог (смрт, рађање детета, полност, однос према родитељима) и зато је екстернализација путем бајки и других поменутих жанрова фантастичне тематике значајна, посебно у раном добу. Поменути жанрови имају и значајан терапеутски потенцијал који је уочљив при упоређивању са модерном терапеутском причом. Идентификацијом са јунацима бајке, дете изграђује свој морал, карактер, учи да заступа страну добра, ојачава наду у срећан крај и веру да се све дешава у складу са заслугама. Такође, стављајући своје јунаке у различите ситуације, бајке повећавају децју резилијентност и толеранцију на фрустрацију, јачају отпорност читалаца по узору на јунака „који је преживео”¹³, те тиме делују и терапеутски, па се могу користити и у библиотерапији, за шта су посебно погодне модерне терапеутске приче. Истовремено, бајке побољшавају комуникацијске способности, пажњу и концентрацију деце, утичу на социјализацију, изградњу идентитета, а увидом у бајке, легенде и предања из дубровачке околине закључује се и то да оне доприносе и очувању националних и глобалних вредности, неговању старих хришћанских обичаја и народног духа.

¹³ Алузија на наслов првог поглавља романа *Хари Потер и камен мудрости*: „Дечак који је преживео”.

Извори

- Стефановић Карацић, В. (1891). Српска дјевојка. *Српске народне пјесме, сакупио их и на свијет издао Вук Стефановић Карацић, књига прва, у којој су различне женске пјесме*. Београд: Штампарија Краљевине Србије, 447–448.
- Piteša, A., Kipre, I. (2018). *Zlatno libro – bajke, predaje i legende iz dubrovačkog kraja*. Dubrovnik: Dubrovački muzeji.
- Zlatković, R. (2024a). Zmajevi i trolovi. *Пома – часопис за повијест, књижевност и културу*, бр. 9. Дубровник: Српска вијећа Града и Жупаније, 61–65.

Литература

- Живковић, Ј. (2004). Психоаналитичко тумачење бајки из угла једног бихејвиористе. *Теме*, бр. 3. Ниш: Универзитет у Нишу, стр. 243–269.
- Ковачевић, Т. (2024). Утицај бајки на развој деце предшколског узраста. *Баштина*, свеска 62. Приштина – Лепосавић: Институт за српску културу, 79–97. <https://doi.org/10.5937/bastina34-49659>
- Константиновић, С. (2006). Упознавање деце са појмом смрти на грађи бајки Браће Грим и Ханса Кристијана Андерсена. *Норма*, бр. 12. Сомбор: Педагошки факултет, 91–104.
- Мартиновић, М. (2000). Сексуалност пре инфантилне неурозе. *Психијатрија данас*, бр. 32. Београд: Институт за ментално здравље, 261–271.
- Протић, А., Стошић, Ј. (2024). Методичке могућности у развоју резилијентности ученика разредне наставе. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, XV, 1/2024. Врање: Педагошки факултет Универзитета у Нишу, 59–72.
- Ристић, М., Ђокић, М. (2024). Улога кривице и срама у моралном поступању. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, XV, 1/2024. Врање: Педагошки факултет Универзитета у Нишу, 9–22.
- Смиљковић, С. (2001). Рањено детињство у бајкама српских аутора. *Норма*, бр. 7. Сомбор: Педагошки факултет, 59–63.
- Стојановић, Ј. (2019). Књижевни текст и вредности које пружа у предшколском васпитању и образовању. *Методичка теорија и пракса*, бр. 1/2019. Београд: Учитељски факултет, 45–62.
- Тасић Митић, И. (2020). Савремени методички приступ обради бајке у млађим разредима основне школе. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, XI, 2/2020. Врање: Педагошки факултет Универзитета у Нишу, 43–50.
- Betelhajm, B. (2015). *Značenje bajki*. Beograd: Nova knjiga.
- Ristić, M., Mitrović, M. (2017). How to recognize and manage pathological narcissism in childhood?. *Facta universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education* 2/2017. Niš: Univerzitet u Nišu, 173–183. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE1702173R>

Zlatković, R. (2024b). *Terapeutske priče. Пома – часопис за повијест, књижевност и културу*, бр. 9. Дубровник: Српска вијећа Града и Жупаније, 60–61.

Aleksandra LUKIĆ

INTERPRETATIVE AND COMPARATIVE APPROACH TO FAIRY TALES, LEGENDS, FOLKLORE, AND MODERN THERAPEUTIC STORIES OF THE DUBROVNIK REGION AND THEIR PSYCHOANALYTIC, BEHAVIORIST, AND THERAPEUTIC POTENTIALS

Summary: *This paper examines the role of fairy tales in the development of a child's personality, with particular emphasis on the psychoanalytic, behaviorist, and therapeutic potential of traditional and contemporary fairy tales from the Dubrovnik region, in comparison with Serbian folk fairy tales and world-famous authorial fairy tales. The methodology of the paper is based on an interpretative analysis of selected texts from the collection of traditional folk fairy tales, legends, and lore from the Dubrovnik area entitled Zlatno libro, as well as one modern authorial fairy tale, Dragons and Trolls, which the author herself characterizes as a therapeutic story. The analysis applies a psychoanalytic approach, a behaviorist perspective, and a consideration of the therapeutic aspects of storytelling. The analysis shows that the consumption of fairy tales as reading material plays an immeasurably important and multifaceted role in the development of a child's personality. Fairy tales enable the symbolic processing of anxiety, encourage discriminative learning and the adoption of desirable forms of behavior, and play a significant role in the development of resilience and frustration tolerance, as well as in the internalization of socially desirable behaviors. At the same time, it is observed that certain texts follow traditional patterns of respect for specific Orthodox Christian religious customs and thus play a role in raising children in the spirit of Christian tradition through the nurturing of national and global values. Traditional fairy tales from the Dubrovnik region, in terms of motifs, largely resemble Serbian folk fairy tales as well as some world-renowned authorial works, and they equally address topics that interest children but which they are ashamed or afraid to initiate dialogue about (death, the birth of a child, sexuality, relationships with parents). This externalization through fairy tales is particularly significant in early childhood. Through identification with fairy-tale heroes, the child builds moral values and character, learns to side with good, strengthens hope in a happy ending, and develops faith that events unfold according to merit. By placing their heroes in various situations, fairy tales increase children's resilience and tolerance to frustration, strengthen readers' resistance by following the example of the hero, and thus also have a therapeutic effect. For this reason, they can be used in bibliotherapy, for which modern therapeutic stories are especially suitable. At the same time, fairy tales enhance communication skills, improve*

children's attention and concentration, influence better socialization and identity formation, and an insight into fairy tales from the Dubrovnik area leads to the conclusion that they also contribute to the preservation of national and global values, the nurturing of old Christian customs, and the folk spirit. The analysis of the contemporary therapeutic story Dragons and Trolls reveals a departure from the traditional model of a strict division between good and evil, allowing characters to have flaws and imperfections, which contributes to the acceptance of oneself and others in a more realistic image. It is concluded that fairy tales and fantastic stories from the Dubrovnik region represent a significant pedagogical and developmental resource.

Keywords: *fairy tale, psychoanalysis, behaviorism, therapeutic story, personality development.*

Примљено: 04. 01. 2026. године.

Одобрено за штампу: 08. 04. 2026. године.

Данијела В. ИЛИЋ*
ORCID: 0009-0009-3069-2398
Независни истраживач, Ниш

УДК 78.071:929Бетовен Л.ван
786.2
- стручни рад –
DOI 10.5937/gufv2601179I

КЛАСИЧАРСКИ И ИНОВАТИВНИ ЕЛЕМЕНТИ У ПРВИМ СТАВОВИМА ПОСЛЕДЊИХ СОНАТА ЗА КЛАВИР ЛУДВИГА ВАН БЕТОВЕНА

Сажетак: Позни стваралачки период Лудвига ван Бетовена представља прекретницу у којој се класична логика сонатног облика преображава у индивидуализован језик позног стила. Циљ рада је да се на примеру првих ставова последњих соната за клавир – оп. 109 (Е-дур), оп. 110 (Ас-дур) и оп. 111 (це-мол) – сагледа однос класичарских ослонаца и иновативних поступака који, унутар исте формалне матрице, постепено отварају простор романтичарском поимању музичког израза. Примењен је аналитичко-компаративни приступ заснован на анализи нотног записа и релевантне стручне литературе, при чему се посебно разматрају формална организација, тонални план, тематско-мотивски рад и реторичко-експресивне стратегије. Резултати показују да Бетовен задржава кључне елементе класичарске традиције (сонатни облик, мотивску економију и структурну кохерентност), али их „помера изнутра” слободнијим третманом делова форме мењањем њихових тежишта, појачаном кантиленошћу, интензивирањем хармонских напетости и драматуришким згушњавањем. Такви поступци делују као стваралачко преосмишљавање традиције: иновације не поништавају класични модел, већ га преобликују тако да води ка романтичарској субјективности и новој концепцији музичке драматургије. Добијени увиди имају и педагошку примену у развијању аналитичког слушања и разумевања Бетовеновог позног стила.

Кључне речи: Бетовен, класицизам, иновације, романтизам, соната.

Увод

Позни стваралачки период Лудвига ван Бетовена представља једну од важних етапа у развоју европске музичке мисли, јер у њему класичарска формална логика више није само норма, већ полазиште за стваралачко преобликовање. Последње три сонате за клавир – оп. 109 (у Е-дуру), оп. 110 (у Ас-дуру) и оп. 111 (у це-молу) – настале су између 1820. и

* danijelailic1@yahoo.com; ilicdanijela51@gmail.com

1822. године (Асенов, 2005: 308) и сведоче о специфичној синтези традиционалне форме и изразито индивидуализоване експресије. Упркос временском отклону од зрелог класицизма, Бетовен у овим делима задржава основне принципе сонатног мишљења, али их преображава у нови језик који све јасније упућује ка романтичарској естетици.

У првим ставовима, писаним у сонатној форми, овај процес је посебно уочљив: уз класичарске ослонце – троделну јасноћу, дијалектички однос тематских идеја и релативно стабилан тонални план – јављају се поступци који мењају функцију појединих формалних делова и појачавају реторички и експресивни потенцијал музике. Ту спадају слободније обликовање формалних граница, промене темпа и врсте такта, карактерне супротности делова, интензивно мотивско варирање, појачана кантиленост, као и наглашена улога коде као простора проширења сонатног модела. Ови елементи не делују као раскид са традицијом, већ су вид стваралачког преиначења које води ка новој концепцији музичке драматургије и субјективнијем изразу.

Циљ рада је да се у првим ставовима соната оп. 109, оп. 110 и оп. 111 испита и упоређи однос класичарских и иновативних елемената (са знацима романтичарске експресивности) у домену форме, тематско-мотивског рада, хармонске организације и карактера израза, те да се покаже на који начин Бетовен у позном периоду свог компоновања преображава класичну формалну традицију. У анализи се примењују аналитички и компаративни поступци засновани на структуралном (формалном и тоналном) и стилском приступу. Сви преводи страних навода у овом раду дело су аутора.

Први ставови соната оп. 109, оп. 110 и оп. 111 – аналитички део

Први ставови последњих соната за клавир оп. 109, оп. 110 и оп. 111 представљени су у виду три различита приступа сонатном обрасцу у позном Бетовеновом стилу (Kinderman, 2009: 239–245). Иако се разликују по обиму, карактеру и драмској динамици, сва три става почивају на класичној троделној структури (експозиција, развојни део и реприза), са опсежнијом кодом која наглашава завршни део форме (Rosen, 1988: 283–284; Tovey, 1999: 243, 256, 272). Ова формална матрица сваки пут је преобликована у складу са индивидуалном поетиком тог става, нарочито у погледу расподеле тежишта делова, облика, односа тематских група и функције коде као простора даљег развоја и „прекорачења” основног обрасца (Kinderman, 2009: 241–245, 333–358; Tovey, 1999: 243–244, 272–274). Поред тога, у наставку рада следи сажет преглед формалних и хармонских карактеристика првих ставова ових соната, који ће послужити као полазиште за анализу класичарских и иновативних елемената у контексту тумачења позног Бетовеновог стила, о којима дају своја мишљења Киндерман, Розен, Тови, Стојанов и други аутори.

Први став сонате оп. 109 (*Vivace ma non troppo*), која је настала 1820. године (Асенов, 2005: 308), писан је у виду сонатног обрасца, са деловима који су изостављени. Прва тема, по правилима која дају аутори Сковран и Перичић (као и многи други), треба да се заврши у основном тоналитету (Skovran i Perićić, 1986: 214). Овде се, међутим, дешава да је прва реченица у основном тоналитету (Е-дуру), док друга модулира у доминантни тоналитет (Ха-дур). Њихова тематска сличност је велика, као и то што исти мелодијски талас обухвата обе реченице: у првој се мелодијска линија пење навише, а у другој креће њено спуштање надолу. Из наведених разлога може се наићи на различита мишљења докле, у ствари, траје прва тема. Према Товију, ова тема, коју он назива „прва група”, обухвата прва четири такта (Tovey, 1999: 245), док Абрахам проширује њен домет до осмог такта и ту целину тумачи као тематски комплекс сачињен од две реченице (Abraham, 1982: 88). Аутор овог рада ипак сматра да прва тема траје до осмог такта, с тим што хармонски припрема долазак друге теме, преузимајући у другој реченици само хармонску улогу моста, али не и тематску. У другој теми се мења врста такта у 3/4 (док је прва тема писана у 2/4 такту), уз ознаку *Adagio espressivo*. Почине и завршава се Ха-дуром, са успутним кратким одласком у Е-дур. Завршна група је изостала. Развојни део се враћа на *Tempo primo* и 2/4 такт. Садржи два одсека: уводни и централни, где у првом одсеку из гис-мола иде у цис-мол, а у другом из гис-мола иде у Ха-дур, фис-мол и враћа се у Ха-дур, обрађујући тематски материјал прве теме. Реприза доноси све делове из експозиције у основном тоналитету, осим друге теме, која је мало преобликована и тематски и тонално (из Е-дура иде у Це-дур и враћа се у Е-дур). Кода је опсежнија и драматично наглашена, што је једна од карактеристика Бетовеновог позног стила. Сумирано, први став сонате оп. 109 у формалном смислу представља редукован, али јасно организован сонатни облик: кратка експозиција, компактни развојни део, реприза и дуга кода (која из Е-дура иде Е-молдур и враћа се у Е-дур). Иако је обим сваког дела релативно мали, густ мотивски рад и обрада тематског материјала у варираном виду обезбеђују висок степен структурне кохерентности.

Први став сонате оп. 110 (*Moderato cantabile molto espressivo*) често се у литератури описује као најуређенији сонатни облик међу последњим сонатама. Она је написана 1821. године (Асенов, 2005: 308). Матјуз га карактерише као „уредну и предвидљиву” сонатну форму (Matthews, 1986: 52), док Розен истиче његову Хајдновску, класичарску јасноћу (Rosen, 1988: 288–289). Експозиција садржи прву тему у Ас-дуру, која се састоји од две реченице. Међутим, како додаје Розен, оне немају тематску сличност, те их треба тумачити као два одсека (А1 и А2) (Rosen, 2002: 235), затим следи мост са модулацијом у доминантни тоналитет (уз кратко иступање у Ес-молдур) и друга тема у већ припремљеном Ес-дуру. За разлику од Розена, Сучитфанин сматра да прва четири такта

функционишу као кратак увод, док лирска главна тема почиње у петом такту, што је у складу са традиционалним схватањем сонатног облика са уводном „главом” и јасно профилисаном првом тематском групом (Suchitphanit, 2019: 57). Иако извори нису сагласни, чини се оправданим закључак да су оба мишљења прихватљива. Завршна група тонално заокружује експозицију, након чега следи једнотактни прелаз ка развојном делу. У њему доминира лирски карактер, уз фрагментацију и регистарска померања, при чему се тематски материјал прве теме јавља у краћим секвентним целинама. Розен овај развој назива „радикално једноставним”, истичући да је изграђен готово искључиво на варијантама почетног мотива (Rosen, 1988: 289). Он садржи само централни одсек, са тоналитетима: еф-мол, Дес-дур, бе-мол и повратак у тонични Ас-дур. Реприза је структурно уравнотежена, али тонално није: прва тема у својој другој реченици иде у Е-дур, стварајући модулирајућу тему, што није у складу са „правилима” по којима су компоновани сонатни облици. Мост из Е-дура прелази у А-дур, где се налази кратак сегмент који делује као лажна реприза (у А-дуру), али се убрзо показује да је реч о пролазној фази. Друга тема се сада јавља у основном тоналитету – Ас-дуру, стабилизујући тиме тонални план. Након завршне групе, која је у тоничном тоналитету, следи кода која има почетно смиривање, затим појачану фрагментацију мотивског материјала и тиху завршницу, којом се покрет у потпуности умирује у основном тоналитету. Она има три одсека, полази Ас-дуром, за кратко одлази у Ес-дур и враћа се у тонични Ас-дур.

Први став сонате оп. 111 (*Maestoso*) писан је 1821. и 1822. године (Асенов, 2005: 308). Он садржи најдраматичнији почетак од последњих трију соната. Уводни *Maestoso* поставља реторички свечан тон кроз два контрастна одсека, са карактеристичним низом септакорда и степенастим успоном баса који припрема експозицију сонатног облика (Tovey, 1999: 288–289; Kinderman, 2009: 94–96). Снажним скоком започиње увод (у це-молу), који у једном моменту пролази кроз еф-мол, Ас-дур, Ес-дур и Ас-дур, па се враћа се у це-мол, да би одатле прошао кроз Ге-дур педалом на доминанти це-мола најавио почетак прве теме. Тови сматра да овај увод (*Maestoso*) утврђује основни тонални центар це-мол, али се у њему појављује и снажно одступање ка Ге-дуру, који делује као доминантна припрема за улазак у прву тему (Tovey, 1999: 288). Сонатни облик је формално правилан. Експозиција доноси прву тему у це-молу, изграђену на енергичном мотиву (а–б), са силовитим фигуром у басу; мост пролази из це-мола кроз Ас-дур, Ес-дур и враћа се у Ас-дур. Друга тема, која је у Ас-дуру, заснована је на сличном мотивском језгру, али у смирењу, кантиленском виду (Tovey, 1999: 288–290). Исти аутор каже да завршна група остаје у Ас-дуру и проширује материјал друге теме кроз низ хроматских покрета у басу и секвенци, тонално заокружујући експозицију пре њеног понављања (Tovey, 1999: 289–290). Развојни део доноси полифону обраду мотива прве теме, са наглашеним секвенцама у ге-молу,

це-молу и еф-молу, као и постепеним порастом драмске напетости до повратка на доминанту це-мола (Tovey, 1999: 290–291). У том процесу, како истиче Ким, долази до фазе стабилизације структурне и тоналне нестабилности – тренутка у којем Бетовен успоставља драматичан контраст између напетих модулационих зона и тематске кохерентности (Kim, 2010: 132–134). Реприза је проширена: прва тема је у це-молу, затим иде у еф-мол (модулирајућа тема), којим започиње и мост; он пролази кроз три тоналитета: бе-мол, Дес-дур и це-мол. Друга тема почиње Це-дуром, затим иде у еф-мол, али се враћа у тонични це-мол. Киндерман каже да се овакав поступак јавља код неких касних Бетовенових дела, где истоимени дур служи као симболички простор разрешеног израза (Kinderman, 2009: 244). Ова нестална осцилација између молског и дурског тоналитета појачава драмски карактер репризе и проширује традиционални сонатни план. Проширена завршна група коначно је учврстила тонични це-мол (Tovey, 1999: 291–292). Кода уводи изразите фугалне елементе (имитације и густу трогласну фактуру), због чега и Тови и Киндерман истичу да овај став указује на покрет „симфонијског домашаја” унутар клавирске сонате (Tovey, 1999: 291–292; Kinderman, 2009: 239–245).

Уколико се упореде формалне карактеристике првих ставова соната оп. 109, оп. 110 и оп. 111, уочава се да Бетовен у позном раздобљу истовремено чува и преобликује сонатни облик. Због тога се први ставови ових соната показују као кључна спона између класичне традиције и романтичарског размишљања: задржавају се основне контуре сонатног облика, али су испуњене многим променама тоналитета (пролазни тоналитети и тонална иступања), што представља неопходно полазиште за разматрање класичарских и иновативних елемената у наставку рада.

Компаративна анализа првих ставова

Анализом првих ставова соната оп. 109, оп. 110 и оп. 111 може се уочити постепени прелаз од класичне равнотеже ка романтичарској експресији. Сваки од ова три става представља другачији степен синтезе између форме и израза и посебну „станицу” на путу духовног развоја. Киндерман наглашава да се „[...] у овој тријади соната огледа духовни пут од земаљске хармоније ка трансцендентном миру”, при чему први ставови делују као уводни „портали” за тај процес (Kinderman, 2009: 312).

У оквиру те „тријаде”, први став сонате оп. 109 може се разумети као почетна тачка овог пута: он комбинује класичну структуру са унутрашњом слободом и импровизацијским моментом. Соната оп. 110 помера тежиште ка лиризму, док оп. 111 већ у првом ставу кулминира у драмској и метафизичкој тензији. Тај постепени развој потврђује и Андерсон, који последње сонате тумачи као „триптих духовне еволуције” (Anderson, 2017: 67). У формалном погледу, сва три прва става ослањају се на сонатни образац, али на различитим нивоима задржавања и

преображавања традиције: у оп. 109 форма је сажета и прошарана уметцима различитих темпа, што ствара утисак унутрашњег монолога; у оп. 110 сонатни план је „омекшан” лирским преливима, док у оп. 111 форма поприма монументалне размере и добија трагични карактер, својствен Бетовеновом „це-мол идиому”. Розен каже да се тако класични образац постепено „разара изнутра” у корист романтичарске експресије, при чему се ни у једном тренутку не губи осећај структуралне логике (Rosen 1988: 230–245).

Табела 1. Класичарски, иновативни и романтичарски елементи у првим ставовима оп. 109, оп. 110 и оп. 111

Соната	Тоналитет првог става	Форма првог става	Главне карактеристике	Доминирајући стил
оп. 109	Е-дур	Скраћени сонатни облик (без моста и завршне групе и у експозицији и у репризи)	Спој класичне форме и фантазијске слободе	Класичарско-романтичарски
оп. 110	Ас-дур	Сонатни облик с „кантиленом” експозицијом и модулирајућом првом темом у репризи	Мелодијска топлина и лиризам	Романтичарски лиризам
оп. 111	це-мол	Монументални сонатни облик, са карактеристичним уводом и модулирајућом и првом и другом темом (мутација на почетку друге теме) у репризи	Драмски контраст и духовна тежња	Романтичарски хероизам

Извор: Анализа аутора рада, заснована на мишљењима Розена (Rosen, 1988: 230–245), Киндермана (Kinderman, 2009: 305–318) и Стојанова (Стојанов, 1995: 165–176), као и на сопственим ставовима.

У сва три прва става Бетовен користи традиционалну форму као основу за уметничку трансформацију. Компаративном анализом могу се издвојити три осе посматрања:

– формална оса: од сажете, „скраћене” сонатне форме у оп. 109, преко лирски преобликованог, правилног сонатног обрасца у оп. 110, до монументалног, формално јасног али реторички обојеног облика у оп. 111;

– експресивна оса: од фантазијског карактера у оп. 109, преко интимне, вокално обојене лирике у оп. 110, до трагичног, драмски набијеног израза у оп. 111;

– хармонска оса: од релативно стабилних тоналних односа са симболичним одступањима (оп. 109), преко суптилних модулација које прате мелодијску линију и тонално промењеном првом темом у репризи (оп. 110), до оштрих, понекад изненадних мењања тоналитета и густих акордских скупина, са модулирајућим и мутирајућим излетима у темама репризе.

Синтеза класичне конструкције, иновативних елемената до романтичке идеје у овим ставовима доводи до новог типа музичке логике, у којој се формална дисциплина и емотивна и хармонска слобода међусобно прожимају. Бетовенов приступ представља врхунац класичарске традиције и уједно полазиште романтичарског хоризонта: он улази у уметничку форму без њеног распадања са способношћу да артикулише и најсуптилније духовне садржаје.

Класичарски елементи у првим ставовима соната оп. 109, оп. 110 и оп. 111

Иако су настале у периоду између 1820. и 1822. године (Асенов, 2005: 308), када се Бетовеново мишљење већ у потпуности одвојило од класичне традиције (Suchitphanit, 2019: 53–54; Yonathan, 2020: 10), први ставови његових последњих соната задржавају бројне карактеристике класичарског стила у којем се традиционална формална логика прожима са новим, субјективнијим садржајем. Анализа три последње сонате показује да оне „[...] пружају доказе о еволуцији западне музике од класичног ка романтичком стилу”, али истовремено задржавају „[...] формалне структуре које су лабаве по спољашњем облику, али строге и традиционалне у фундаменталним аспектима” (Suchitphanit, 2019: 55). Та „лабавост” односи се само на хармонске односе. Розен наглашава да касни Бетовен „[...] и даље гради форме на принципу логичке нужности и јасне тематске двојности, што је суштинско наслеђе Хајдна и Моцарта” (Rosen, 1988: 216). Новија аналитичка литература посвећена овим сонатама истиче да је „[...] употреба сонатне форме на јединствен начин истакнута у ове три сонате: први став сваке од њих је у сонатном облику, са карактеристичним уводним деловима”, при чему Бетовен „[...] мајсторски проширује границе сонатне форме у овим позним делима, док компоновање и даље остаје унутар сонатног оквира” (Suchitphanit, 2019: 56). Управо се у овом балансу између „старог” формалног обрасца и „новог” духовног садржаја налази специфичност Бетовеновог позног стила.

У сонати оп. 109 (Е-дур) јасно је присутна троделна структура првог става, где је облик сажет, али препознатљив у оквиру класичне сонатне логике. Товијева формулација „сажет, али слободан сонатни облик” најбоље описује структуру овог првог става (Tovey, 1999: 103). Експозиција, развојни део и реприза јесу сажети, али су јасно разграничени, док тонални однос Е-дур – Ха-дур – Е-дур потврђује традиционалну I–V–I симетрију, својствену класичарском моделу (уз модулације и дилеме око тумачења, које су описане у другом поглављу). Детаљнија анализа првог става оп. 109 показује да је овај став релативно кратак у односу на претходне сонате и да се може скицирати као низ наизменичних делова *Vivace* – *Adagio* – *Vivace*, при чему је утисак

концизности последица краткоће тематског материјала и одсуства опширног рада са њим, у оквиру развојног дела (Suchitphanit, 2019: 55). У том смислу, иако ће се у наставку става појавити бројни елементи који ремете „нормално” класично понашање друге теме, основна формална логика и тонални скелет остају чврсто везани за традицију, с тим што припадају изузетку (сонатни облик без моста и завршне групе).

Први став сонате оп. 110 (Ас-дур) структура првог става (*Moderato cantabile molto espressivo*) задржава класичну формалну јасноћу. Корејско истраживање посвећено романтичарском музичком језику наглашава да је „[...] први став у сонатној форми, али да му је развојни део веома скраћен [...]”, због чега се целина може описати као „[...] слободна сонатна форма, пре него традиционални облик [...]”, при чему текстура представља мешавину „[...] класичног оквира, барокне традиције и романтичарског либерализма” (Jin, 2007: 7). Посебан нагласак на класичарском принципу мотивске економије налази се у студији Ким Кви Хјуна, који показује да је цела соната оп. 110 заснована на једном једноставном „основном мотиву”: његова горња линија креће се „степеницама” од тонике ка доминанти и назад у симетричном кретању. У даљем току сонате овај мотив пролази кроз различите облике инверзије и трансформације, тако да, према Киму, целина делује као „живи организам” који се непрекидно регенерише из истог основног материјала (Kim, 2010: 132–134). На тај начин се класична идеја јединственог тематског језгра и економичне мотивске обраде спаја са појачаним изражајним набојем карактеристичним за романтичарски идиом, без нарушавања основне формалне јасноће првог става.

Први став сонате оп. 111 (у це-молу) представља, са формалног становишта, најдраматичнију, али и даље класичарски утемељену целину. Сучитфанит наглашава да опсежни *Maestoso* функционише као уводна секција која припрема улазак главне теме у *Allegro con brio ed appassionato* дела, тако да је и овде у основи реч о сонатном облику са јасним функцијама експозиције, развојног дела и репризе (Suchitphanit, 2019: 57). У духу „бетовеновог це-мола”, први став комбинује традиционални херојско-трагични карактер са строго контролисаним распоредом тематских и тоналних центара: упркос хармонској смелости и густом контрапункту, основна I–V–I оса и функционална подела делова остају јасно уочљиве (мада се у репризи тај однос види након почетка друге теме у Це-дуру, која преко еф-мола тек тада иде у тонични тоналитет). Розен у том контексту истиче: „Позне сонате су пример максималног проширења израза унутар и даље препознатљиве класичне форме” (Rosen, 1988: 219).

Класичност ових ставова уочава се и на нивоу текстуре, упркос честим агогичким и динамичким нијансирањима, са јасно профилисаним тактним акцентима и логичном периодичношћу фразе. Полазећи од модела односа музичке структуре и садржаја, Окелфорд указује да у оп. 110 уравнотежен однос гласова и стабилна тонална подлога у уводним тактовима првог става функционишу као својеврстан „мото” целе сонате,

јер у себи сакупљају основне структурне односе који се касније трансформишу кроз читаво дело (Ockelford, 2005: 96–98). Хомофона фактура наставља традицију класичног клавирског стила, чак и онда када Бетовен убацује контрапунктске елементе или имитативне поступке; управо тај баланс између јасне „мелодије и пратње” и повремене полифоне густине јесте једна од препознатљивих одлика његове касне класичности.

Према Максиму, класични принцип код Бетовена не подразумева пуко копирање традиције, већ њено преображавање: „У касним делима јавља се нови облик класичности – она више није стилска категорија, већ духовно начело” (Максимов, 2013: 92). Слично томе, Тронкон истиче да је Бетовен у позним делима „[...] очувао архитектоничност форме, али јој је додао симболику и метафизичку дубину [...]” (Тронсон, 1991: 22), док Андерсон прве ставове позних соната описује као „структуралне мостове између форме и идеје” (Anderson, 2017: 40).

Сумирано, класичарски елементи у првим ставовима последњих соната за клавир видљиви су у:

- јасној формалној структури (експозиција – развојни део – реприза);
- стабилним тоналним релацијама и традиционалном односу основне и споредне тоналности (уз бројне модулације и тонална иступања у појединим темама);
- периодичности фраза и уравнотеженој метричкој организацији (са повременим променама врсте такта);
- функционалном мотивском раду и економичном третману тематског материјала;
- рационалној равнотежи између формалних целина;
- очуваној класичној текстурној јасноћи (прегледан однос мелодије и пратње).

Тиме Бетовен остаје верни наследник класичне мисли, али са свешћу да праћење формалног обрасца није начин који га спутава, већ је оквир за нове идеје и промене.

Иновативни елементи у првим ставовима соната оп. 109, оп. 110 и оп. 111 Лудвига ван Бетовена

Касне клавирске сонате Лудвига ван Бетовена представљају јединствену синтезу класичарских формалних структура и новог, духовно-интроспективног звучног света, који упућује ка романтичарској естетици и модерном музичком мишљењу. У првим ставовима соната оп. 109, оп. 110 и оп. 111 композитор развија иновативне поступке у областима тежишта делова сонатне форме, тематске обраде, промена врсте такта, хармоније и текстуре, што истраживачи означавају као врхунац Бетовенове естетике касног стила (Solomon, 2019: 42; Kinderman, 2009: 311). П. Стојанов

истиче да нова својства тематизма улазе у структуру материјала и коригују функционалну логику свих делова форме; теме су у блиској емоционалној сродности, чиме се стварају нетрадиционална решења са богатством идеја, сложенијим музичким језиком и слободом мисли, што гради савршену унутрашњу логику у којој се повремено јављају и високо индивидуализована открића (Стојанов, 1995: 165).

Први став сонате оп. 109 у Е-дуру доноси јединствен спој импровизационог карактера и сонатне логике. Скраћена експозиција, у којој се отвара питање да ли постоји мост или је реч о модулирајућој теми која води у доминантни тоналитет (о чему је дато јасно објашњење у другом поглављу рада), затим непостојање завршне групе, као и развојни део изграђен искључиво од материјала прве теме – све то јасно указује на промене тежишта унутар овог Бетовеновог сонатног облика. Уместо традиционалне, јасно артикулисане сонатне форме, Бетовен поставља секвенцу контрастних сегмената (*Vivace ma non troppo – Adagio espressivo – Tempo primo*), који се перципирају као ток слободне, готово фантазијске мисли унутар сажете сонатне шеме (Bazzana, 1992: 2). Контрастни карактери тема међусобно „комуницирају” као различите „личности” (Bazzana, 1992b: 25), те музика делује као ток мисли који је непрестано у промени, више као поетска импровизација него као класичан први став (Bazzana, 1992b: 26). Розен објашњава да се у касном стилу „контрасти више не јављају као формални догађаји, већ као експресивни дијалог између елемената” (Rosen, 1988: 414). Све је то иновативно у односу на класичарску равнотежу. Класична форма се не укида, већ се у унутрашњем току постепено „раствара”, задржавајући јасну формалну логичност.

У првом ставу сонате оп. 110 у Ас-дуру доминира кантабилност и јасна вокална инспирација. Шенкер описује како се почетна мелодија гради из једноставног мотива и постепено прераста у дугу, органски обликовану кантилену (Schenker, 1976: 45). Први став је лишен спољашње драматичности, усмерен ка унутрашњем, духовном изразу, прожет вокалном лириком и хармонском чистотом, што резултира утиском просветљене тишине (Максимов, 2013: 157). Исти основни мотивски елементи непрестано се преобликују – ритмички, интервалски и регистарски – тако да слушалац прати један јединствени ток мисли, а не сукоб двеју супротстављених тема. Шварм каже да се мотиви мењају природно, без оштрих граница између њих (Schwarm, 2000: 258–259). Киндерман се слаже с тим и пише да је јединство у току суштински принцип првог става – мотиви се мењају „као живи организми” (Kinderman, 2009: 255–257). Исти аутор тврди да је први став оп. 110 хибридна форма (сонатне форме и облика песме), при чему је традиционална експозиција омекшана и интегрисана у лирични ток (Kinderman, 1991: 92–93). Уместо наглих модулација, Бетовен користи суптилне прелазе и топле акорде. Тови описује хармонију првог става као

беспрекорно тонално ткање, у којем су модулације нежне и континуиране (Tovey, 1936: 236–238). Иновативност се огледа и у преусмеравању тежишта са дијалектичке драматургије на „унутрашњи монолог” сонатне форме, у којем је вокална линија носилац духовне рефлексije. Стојанов каже да се овде ради о једнородним, структурно затвореним темама, где синтактичка граница само дели крај прве теме и почетак прелаза, који смањује инерцију, тако да губи типичну улогу коју је имао раније. Зона друге теме мења функцију, нема контрастни тематски материјал и доживљава се као „продужење” прве теме, са лирским моментима. Међутим, у њој се постепено појављују нови елементи, они стварају напетост која доводи до јаке кулминације. За разлику од експозиције, у репризи се још у првој теми стварају варирање тематског материјала, фактура садржи коралне елементе у горњем слоју. Промењен је и тонални план (још од прве теме и моста), где се тек у току друге теме појављује тонични тоналитет (кретање од прве теме до краја друге: Ас-дур, Дес-дур, цис-мол, Е-дур и у другој теми Ас-дур). Завршна група престаје да садржи резимирање, већ више личи на допуњавање друге теме, за којом следи кода (Стојанов, 1995: 166–169). Овај став делује као исповест и један је од најпоетичнијих у клавирској литератури (Kinderman, 1991: 94).

Први став оп. 111 представља врхунац драматичности у оквиру Бетовенових клавирских соната. Уводни *Maestoso* део носи реторички карактер и често се тумачи као сажета „борба са судбином” (Solomon, 2019: 46), док *Allegro con brio ed appassionato* означава „моменат коначне победе духовног над материјалним” (Réti, 1967: 27). Киндерман истиче да је уводни *Maestoso* органски повезан са *Allegro*-ом; став је трансформисана сонатна форма, са проширеним спорим уводом који функционише као тематска припрема (Kinderman, 2009: 253). Све теме произлазе из једног ритмичког мотива; из минималног материјала гради се читава драма. Рети се слаже с тим и каже: „У опусу 111, јединство је апсолутно: ритмичка ћелија увода прожима сваки слој *Allegro* дела” (Réti, 1967: 177). Наравно, сви они говоре о пунктираном ритму који прожима цео став. Сукоб између моћног *Allegro*-а и уводног *Maestoso* дела ствара снажан драмски лук. Тови тврди да *Maestoso* пружа гравитациону противтежу страсти у *Allegro*-у и тако дефинише драматичну кривуљу покрета (Tovey, 1999: 242). Марстон пише да, уместо постепеног увођења тематског материјала, Бетовен од почетка концентрише напетост у густим акордским скупинама, екстремним регистрима и оштро профилисаним ритмичким формулама. Честе синкопе, остинатни обрасци, диминуирани акорди и изненадне модулације упућују на „романтичарску експресију” (Marston, 1995: 67). Далхаус каже: „Хармонске прогресије у опусу 111 делују као експресивни агенси, а не као структурни путоказ” (Dahlhaus, 1991: 174). Стојанов тврди да у овом сонатном облику постоји тенденција ка увиђању четири стадијума у експозицији и репризи. Осим новог садржаја и карактера процеса у прелазу, завршна група је „нова варијанта

прве теме”. Јако су мале размере лирско-филозофске друге теме, што резултира тематским радом у развојном делу. У овом првом ставу изузетну важност има полифонија, која узима примат у процесима изградње. Она почиње још у првој теми и шири се на цео став. Почетак прве теме садржи карактеристичну интервалску структуру, што се одражава на фугирани развој и мост који почиње це-мол, иде у Ес-дур, па Ас-дур и долази до друге теме. Она се још више запажа због одсуства карактерних стадијума прелаза. Друга тема садржи јаке поларне контрасти типичне за касноромантичарске сонатне облике. Ова лирско-филозофска тема релативно кратко траје, одсуствују и њени елементи у развојном делу, што је поставља у неравноправан положај. Развојни део почиње ге-мол, одакле иде у це-мол, еф-мол и враћа се у це-мол. Реприза поново доноси полифону обраду тематског материјала и типично за фугу, тежњу ка субдоминантном пољу (еф-мол, и Дес дур). Полифони развој и доминантни оргелпункт стварају динамичну „репризу-кулминацију”, уз присутан моћни унисон на почетку прве теме, где се у другој теми појављује серија субдоминантних тоналних иступања, након чега следи фаза стабилизације структурне и тоналне нестабилности. Кода води ка пасторалној атмосфери другог става (Стојанов, 1995: 171–175). У репризи првог става сонате оп. 111 тонална драматургија се додатно згушњава: након повратка материјала у основном тоналитету појачава се субдоминантно поље, нарочито кроз ослонац на еф-мол као тежишну зону, што унутар репризне кулминације уноси специфичну „замрачену” боју. У овој области хармонска стабилизација се намерно одлаже, а локална скретања у сродне тоналитете делују као кратке тонизације које појачавају напетост пре јаснијег успостављања тоничне равни у наставку секундарне зоне. Репризни улазак додатно наглашава драматски карактер материјала кроз октавно „укопавање” теме у обе руке и краткотрајно осветљење у Це-дуру у оквиру друге теме, пре повратка у це-мол, па реприза не функционише само као формално „враћање”, већ као процес унутрашњег појачавања и преображаја (Соорег, 2019: 8). Први став сонате оп. 111 монументалан је, али истовремено дубоко концентрисан – врхунац касног стила, где форма постаје чиста идеја (Rosen, 1988: 440).

Синтеза: значај првих ставова у циклусу касних соната

У сва три прва става Бетовен радикално преображава сонатну форму: скраћује или преобликује развојне делове, уводи импровизационе елементе, лирску експресију и мотивско преобликовање, а све то без напуштања основне логике класичног сонатног облика. Како истиче Далхаус, Бетовен „не негира форму, већ је преображава у инструмент мисли” (Dahlhaus, 1991: 198). У оп. 109 иновативност се испољава у споју фантазијског тока и јасне, сажете форме; у оп. 110 – у претварању сонатног облика у вокално инспирисану кантилену; у оп. 111 – у

екстремној драмској концентрацији, где се сонатна форма претвара у сцену духовне борбе и преображаја. Први ставови тако постају „врата ка унутрашњој катарзи” (Solomon, 2019: 51) и показују како се традиционална форма може претворити у медијум дубоко личне и филозофске експресије.

Закључак

Први ставови соната за клавир оп. 109, оп. 110 и оп. 111 потврђују да Бетовенов позни стил настаје у зони високе напетости између класичне формалне логике и новог, духовно-интроспективног звучног света. Полазна теза да у овој „тријади” долази до прожимања два стилска слоја, при чему се класична традиција задржава, али преображава у индивидуализован језик, који упућује ка романтичарској естетици – потврђена је анализом форме, тематско-мотивског рада, хармонске организације и текстуре у овим првим ставовима.

Класичарски ослонци традиције остају структурна константа: сонатна троделност (експозиција – развојни део – реприза), рационална расподела целина, препознатљив тонални скелет и функционална организација, метричка стабилност и прегледна текстура односа мелодије и пратње. Истовремено, иновативни поступци делују „изнутра”: мењају расподелу тежишта делова форме, појачавају ритмичко-метричку и тоналну мобилност, интензивирају микроструктурални мотивски рад и наглашавају улогу текстуре и полифоних процеса, тако да сонатна форма у позном стилу постаје процес – „инструмент мишљења” у коме се музичка идеја непрестано развија и преображава.

Компаративно посматрано, „тријада” показује јасан правац развоја: у првом ставу сонате оп. 109 иновативност се испољава у синтези сонатне логике и фантазијског принципа кроз секвенцу контрастних сегмената (*Vivace – Adagio – Tempo primo*); у оп. 110 тежиште се преусмерава ка вокалности и кантабилности, где кантилена гради „унутрашњи монолог” форме; док се у оп. 111 достиже највећа драмска и духовна концентрација, која претвара сонатни облик у сцену снажне реторике и преображаја. Сумирано, Бетовенова позна сонатна мисао истовремено заокружује класичну традицију и отвара простор романтичарској естетици, показујући да строг архитектонски оквир може постати медијум дубоко личне и филозофске експресије. Са педагошког становишта, први ставови ових позних соната могу служити као наставни модел за разумевање дела која се налазе на међи између две епохе (класицизма и романтизма), и у аналитичкој настави као и у извођачкој пракси. Потребно је да „кроз размену идеја и интеракцију, ученици стичу веће самопоуздање у свом музичком изражавању, чиме се осигуравају услови за њихов напредак и свеобухватан развој као музичара” (Пиндовић, 2024: 105). Сви људи, као и ученици и студенти, различити су и напредују сходно свом интелекту и

музикалности. „Један број ученика користи различите изворе знања, што је додатни подстицај учењу, мада је потребно да се то прошири и на остале ученике јер би их додатно подстакло да свако напредује у складу са својим способностима” (Милошевић Љубић, 2023: 72).

Литература

- Anderson, J. (2017). *Beethoven's Late Style and Structural Transformation*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781316583912. ISBN 978-1-107-18212-8.
- Асенов, Ц. (2005). *Психологија на музикалното творчество на Лудвиг ван Бетховен/ Psychologie de la création musicale chez L. van Beethoven*. Paris – Soffia. ISBN 2913417140.
- Bazzana, K. (1992). The First Movement of Beethoven's Opus 109: Compositional Genesis and Structural Dialectic. *Canadian University Music Review / Revue de musique des universités canadiennes*, 12(1), 1–36. DOI: 10.7202/1014209ar. URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1014209ar>. ISSN 0710-0353 (print), 2291-2436 (digital).
- Cooper, B. (2019). Booklet notes for Beethoven: Piano Sonatas Opp. 109, 110 & 111. Hyperion Records, CDA68219. Доступно на: <https://www.hyperion-records.co.uk/dc.asp?dc=CDA68219>. Приступљено: 13. 1. 2026.
- Dahlhaus, C. (1991). *Ludwig van Beethoven: Approaches to His Music*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-315318-X.
- Jin, S.-H. (2007). Romantic Expression and Structural Freedom in Beethoven's Late Piano Sonatas. *Journal of the Korean Society of Music Theory*, 15(2), 1–12. ISSN: 1229-4001. DOI: 10.23012/ksmt.2007.15.2.1
- Kim, Kwi-Hyun. (2010). A study on the tonal organization in Beethoven's Piano Sonata Op. 110 from a pianist's point of view [= „연주자 입장에서 본 Beethoven Piano Sonata Op. 110 음조직에 관한 연구“]. *Journal of Music and Theory (음악이론연구)*, 15, 100–141. ISSN 1975-3225. KCI: ART001501103. UCI: G704-001974.2010.15..003.
- Kinderman, W. (1991). *Beethoven's Diabelli Variations and the Late Style*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-816198-2.
- Kinderman, W. (2009). *Beethoven*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199206469.001.0001. ISBN: 978-0-19-920646-9.
- Максимов, Д. (2013). *Эстетика музыкального процесса в творчестве Бетховена*. Санкт-Петербург: Композитор. ISBN 978-5-7379-0709-4.
- Marston, N. (1995). Beethoven's Piano Sonata in E, Op. 109. Oxford: Clarendon Press (*Studies in Musical Genesis, Structure and Interpretation*). ISBN 0-19-315332-7; 978-0-19-315332-5.
- Matthews, D. (1986). *Beethoven Piano Sonatas*. London: Ariel Music / BBC Publications. ISBN 0-563-20510-5; 978-0563205104.
- Милошевић, С. (2023). Индивидуализације у раду наставника из угла ученика. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 14/2, 72.

- Ockelford, A. (2005). *Repetition in Music: Theoretical and Metatheoretical Perspectives*. Aldershot: Ashgate Publishing. ISBN: 978-0-7546-3573-4. DOI: 10.4324/9781315093399.
- Пиндовић, Б. (2024). Активно слушање у настави музике: подстицање даровитости и креативности. *Годишњак Педагошког факултета у Брању*, 15/1, 105.
- Réti, R. (1967). *The Thematic Process in Music*. London: Faber & Faber. ISBN 978-0571098110.
- Rosen, C. (1988). *The Classical Style: Haydn, Mozart, Beethoven*. New York: W. W. Norton & Company. ISBN 978-0393306122.
- Rosen, C. (2002). *Beethoven's piano sonatas: A short companion*. New Haven: Yale University Press. ISBN 978-0300090703.
- Schenker, H. (1976). *Der freie Satz (Free Composition)*. New York: Longman. ISBN 978-0582282644.
- Schwarm, B. W. (2000). Beethoven's Piano Sonata in A ♭ Major, Op. 110: An Analysis of Structure and Expression. *The Musical Quarterly*, 84 (2), 252–273. Oxford: Oxford University Press. ISSN 0027-4631.
- Skovran, D., Peričić, V. (1986). *Nauka o muzičkim oblicima*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti. ISBN 86-80129-05-9.
- Solomon, M. (2019). *Late Beethoven: Music, Thought, Imagination*. Berkeley: University of California Press. ISBN 978-0520302076. DOI: 10.2307/j.ctvrs91d0.
- Стоянов, П. (1995). *Музикален анализ*. II част. София: Музика. ISBN 954-430-389-1.
- Suchitphanit, S. (2019). An Analytical Comparison of Beethoven's Final Three Piano Sonatas: Opp. 109, 110, 111. *Mahidol Music Journal*, 1(2), 52–64. ISSN: 2651-1833.
- Tovey, Donald Francis. (1936). *Essays in Musical Analysis*. Vol. III. London: Oxford University Press. Доступно на: <https://archive.org/details/dli.ernet.28887>. Приступљено: 8. фебруара 2026.
- Tovey, Donald Francis. (1999). *A Companion to Beethoven's Pianoforte Sonatas* (Revised ed.; ed. Barry Cooper). London: ABRSM. ISBN 978-1860960864.
- Troncon, G. (1991). *L'ultima stagione di Beethoven*. Milano: Suvini Zerboni. ISBN 88-7554-192-8.
- Yonathan, Y. (2020). The Structural Logic of Beethoven's Late Piano Sonatas. *Israeli Journal of Musicology*, 12(1), 5–18. ISSN: 2708-6913. DOI: 10.5281/zenodo.4312459.

CLASSICAL AND INNOVATIVE ELEMENTS IN THE FIRST
MOVEMENTS OF LAST PIANO SONATAS OF LUDWIG VAN
BEETHOVEN

Summary: *The late creative period of Ludwig van Beethoven represents a turning point in which the classical logic of the sonata form is transformed into the individualized language of the late style. The aim of the paper is to examine, using the example of the first movements of the last piano sonatas – op. 109 (E major), op. 110 (A-flat major) and op. 111 (c minor) – the relationship between classical foundations and innovative procedures that, within the same formal matrix, gradually open up space for a romantic understanding of musical expression. An analytical-comparative approach based on the analysis of musical notation and relevant professional literature is applied, with a special focus of formal organization, tonal plan, thematic-motivic work and rhetorical-expressive strategies. The results show that Beethoven retains key elements of the classical tradition (sonata form, motivic economy, and structural coherence, but “shifts them from within” by a freer treatment of the parts of the form by changing their centres of gravity, increasing cantillation, intensifying harmonic tensions, and dramaturgical densification. Such procedures act as a creative rethinking of tradition: innovations do not nullify the classical model, but rather reshape it in a way that leads to romantic subjectivity and a new conception of musical dramaturgy. The insights gained also have pedagogical application in developing analytical listening and understanding of Beethoven’s late style. The results show that Beethoven retains key elements of the classical tradition (sonata form, motivic economy, and structural coherence), but “shifts them from within” by a freer treatment of the parts of the form by changing their centers of gravity, increasing cantillation, intensifying harmonic tensions, and dramaturgical densification. Such procedures act as a creative rethinking of tradition: innovations do not nullify the classical model, but rather reshape it in a way that leads to romantic subjectivity and a new conception of musical dramaturgy.*

Keywords: *Beethoven, classicism, innovations, romanticism, sonata.*

Милан ЈОЈИЋ*
Дипл.правник

– приказ –

ТАЈНЕ УСПЕХА И УЗРОЦИ ПРОПАСТИ НАЦИЈА

(Daron Acemoglu, D., & James A. Robinson, J. A. (2014). *Zašto narodi propadaju: Poreklo moći, prosperiteta i siromaštva*. Clio, 2025, 565 str.)

Књига *Zašto narodi propadaju: Poreklo moći, prosperiteta i siromaštva* састоји се из 565 страна и организована је кроз више тематски повезаних поглавља у којима аутори¹ анализирају историјске, политичке и економске узроке развоја и пропадања држава. Посебан фокус стављен је на однос инклузивних и екстрактивних институција и њихов утицај на друштвени развој. Аутори кроз бројне историјске примере објашњавају због чега поједини народи остварују просперитет, док други остају у сиромаштву и политичкој нестабилности.

Како вишедеценијско истраживање, уз укрштање економских, правних и политичких наука, одговара на питања из наслова сазнајемо у фузији два врхунска научника, и то у области за коју су ни мање ни више него награђени Нобеловом наградом. Или можда и не одговара – јер на овако комплексна, такорећи цивилизацијска питања и није могуће дати јасно дефинисане одговоре. Аутори ће покушати да читаоца доведу до места на коме ће он кроз своја размишљања, анализу и закључке сâм доћи до решења ове загонетке модерног доба.

Ова књига тешко може бити категорисана у класичном смислу. Она је и научни рад, али и уџбеник, историјска читанка, као и туристички водич, али не за појединце већ за народе. Технички и структурално, ово је књига из теорије привредног раста и бави се питањима и одговорима о пореклу моћи, просперитета и сиромаштва. И баш из ових разлога сматрамо да поједностављени коментари у смислу одушевљења или разочарања (које доживљава Бил Гејтс) нису адекватни.

Баш зато, почећемо од краја. Јер према Д. Радовићу (1963: 42), ипак је на крају... нови почетак. У овом случају, и на крају и на почетку

* Milan.Jojic@dunav.com

¹ Џејмс А. Робинсон (1960), истакнути британско-амерички економиста и политиколог, тренутно је професор на Универзитету у Чикагу. Докторирао је на Јејл универзитету, а у својој каријери предавао је и на Харварду. Један је од најцитиранијих светских економиста, чија дела имају велики утицај на обликовање политика развоја.

Дарон Асемоглу (1967), утицајни турско-амерички економиста, професор је на Технолошком институту Масачусетса (МИТ) са највишим академским звањем. Обојица су добитници Нобелове награде за економију за 2024. годину.

налазе се: институције. А њихов развој кроз историју цивилизације одређује и фазу у којој се неко друштво налази. Тачније, теза је да се у истој фази развијености институција неког народа/државе/друштва налази и само друштво.

Напредак најчешће подразумева замену старог нечим новим. Тај процес је врло сложен у институционалном смислу и некад може трајати и вековима. Најпре, ни почетне позиције нису свима и свуда исте. Неким народима треба више времена. И то за оно што аутори ове књиге сматрају предусловом свег благостања – инклузивне институције. Насупрот њима стоје екстрактивне институције, као прави пут у пропаст и брана просперитету нације. Добра ствар је што су и оне само фаза у развоју и преломна тачка до постизања коначног и жељеног циља (стр. 115).

Како бисмо боље схватили у којој смо фази и шта нам је чинити, дефиниција екстрактивних институција је буквално систем прилагођен уској елити како би све богатство једног друштва припадало њима. С обзиром на то да се књига бави периодом који обухвата и неколико миленијума, лако се долази до закључка да су најстарије цивилизације и најраније успостављене институције нагињале овој врсти уређења. Аутори у овом смислу чак анализирају и предуслове за настанак овако уређених држава, узимајући у обзир већ постојеће хипотезе одређене географским, културним и другим одредницама, као и хипотезу о недовољном знању (стр. 76). Све ове хипотезе аутори „одбацују” или их сматрају недовољним да објасне зашто је нека земља богата или сиромашна. За своју тврдњу нуде и конкретан пример – Северна и Јужна Кореја.

У наставку су дата ауторова виђења:

Обе државе имају заједничку полазну тачку, а то је да су пре Другог светског рата и поделе 1945. године обе Кореје имале исту историју, културу и географију. Чак је и већи део индустрије био на северу. Међутим, ове државе су кренуле да се развијају у потпуно супротним правцима (Институционална прекретница): након поделе, обе земље су у почетку биле ауторитарне, али су успоставиле потпуно различите економске институције. Тако је Јужна Кореја увела институције које су подстицале приватну својину, слободно тржиште, образовање и иновације (иако су на почетку били диктатура). Људи су имали мотивацију да раде јер су знали да ће задржати профит (стр. 89). С друге стране, Северна Кореја уз помоћ Ким Ил Сунг-а увела је ригидни централизовани систем, укидајући приватну својину и забранивши тржишта. Систем је постао екстрактиван, дизајниран да служи искључиво елити док народ живи у сиромаштву (стр. 94).

Тако се долази и до драстичних разлика данас: аутори наводе да је педесет година касније Јужна Кореја постала једна од најбогатијих нација света, док је Северна остала међу најсиромашнијима, погођена глађу и стагнацијом. Разлика у приходима је постала преко десетострука (стр. 85).

Корејско полуострво служи као „природни експеримент” који показује да иста група људи, на истом терену, може завршити у потпуном благостању или тоталној беди искључиво због правила игре (институција) која су им наметнута.

По њима, историја очигледно није судбина. Догађаји, били они велики као Црна смрт или мали, само привремено детерминишу расподелу моћи (стр. 110). Неке тезе из ове књиге на удару су стручне јавности. Али можда и та контроверза чини одговоре још адекватнијим.

За оно што је по многима еталон за развој инклузивних институција, везан је настанак и рад институција Сједињених Америчких Држава. Инклузивне институције (политичке и економске) омогућавају учешће великог броја људи у економским активностима, штите приватну својину и подстичу иновације. После грађанског рата дошло је до убрзаног привредног раста на Северу. Развијале су се железнице, индустрија и трговина и неки људи су згрнули огромна богатства. Добили су назив „Барони плачкаши” због немилосрдног пословног понашања, разбијања конкуренције и учвршћивања монопола. Корнелиус Вандербилт, магнат железнице, даје историјску изјаву: „Шта ме брига за закон? Зар немам моћ?” (стр. 341)

Џон Д. Рокфелер је 1870. основао компанију „Standard oil” са циљем да успостави монопол на превоз и малопродају нафте и нафтних деривата. Већ 1890. та компанија је контролисала 88% промета прерађеном нафтом у САД. У тадашњим карикатурама се „Standard oil” приказује као октопод који у својим механизмима деловања држи не само нафтну индустрију већ и читав Капитол Хил – здање Конгреса САД. Ипак, дошло је до сузбијања монопола захваљујући, како сматрају аутори (стр. 346), „благотворној спирали” плурализма и институција које укључују шире делове друштва. То, наравно, није омело поменуте бароне да огромно богатство стицано под нерегуларним условима и даље увећавају. Џон Рокфелер је 1916. године постао први милијардер на свету (стр. 341–346).

Управо ови примери (који се читаоцу више не чине као докази тезе, већ управо супротно), као и евидентно протежирање „западњачке” демократије уз пренебрегавање колонијализма (али оног бруталног и изворног, који је вероватнији од оног романтичног у коме освајач у ствари цивилизује покороног) бацају озбиљну сенку на ову научну студију. Када се томе дода и инсистирање на политичком процесу, као главном у одређивању карактера економских институција, долазимо до најважнијих замерки овом делу. Јер чини се да судар интересних група на политичком бојном пољу, који утиче на даљи развој друштва, нема баш јасну корелацију са постојањем државе довољно јаке да одржава ред и закон, али притом довољно ограничене да не постане тиранија.

Иако су у књизи приказани и анализирани успон и пад свих релевантних економски писмених заједница, један осврт се посебно

издваја и представља камен спотицања свих до сада истакнутих одлика овог научног рада. Чак и да није тако, овај пример због тренутне трке за прво место међу светским економским велесилама заслужује посебну пажњу. Народна Република Кина, једна од највећих светских економија, у потпуности је под контролом екстрактивних институција оличених у Комунистичкој партији Кине, која генерише и централизује сву политичку моћ. Она пак, као што се имплицира из досадашњих тврдњи, одређује и економски развој. Изван гледано, свака иновација која угрожава одрживост искључиво оваквог система бива спутавана. Пресинг усмерен према лидерима или компанијама које се издвајају или прете да постану превише моћни, доводи до релативно слабог развоја предузетништва (стр. 465). Али, да ли је баш тако?

Још увек се често цитира аналогја „птице у кавезу” кинеског високог државног чиновника на самом почетку тржишних реформи: кинеска економија је била птица, а кавез партијска контрола. Кавез је требало проширити како би птица била живахнија, али се он не сме откључати или уклонити, јер би птица у том случају одлетела. Општи утисак је, а он никако не иде у прилог већ постављеној тези, да овај систем функционише и до данашњег дана, само у мало лепше упакованом формату. Знајући ово, вратимо се пасус више, само да бисмо појаснили угао гледања на предузетништво, тачније приватно предузетништво које послује и по самим ауторима у екстрактивним институцијама (стр. 464). Оно постоји, развија се и остварује поприличан профит, чак и у светским размерама. Али готово увек под партијском контролом и заштитом. Нарочито на међународном тржишту.

Аутори су овде у врло „климавом” аргументу, тврдећи да су кинеске институције много инклузивније него што су некада биле. Сматрају да ће кинески модел морати ускоро да претрпи промене у смислу политичке либерализације у којима ће и појединац и предузетник добити много већу слободу или ће доћи до стагнације економског раста због недовољно развијених институција (стр. 465).

За нас као посматраче светских догађаја остаје да видимо да ли су писци у праву или не. Све нам се чини да нису. Јер је Кина од дана излажења оригинала ове књиге (2012) не само стигла, него по неким економским параметрима и престигла САД, претећи да у свим категоријама постане најмоћнија држава на свету. Иако под искључивом контролом екстрактивних институција.

Језик и стил аутора одликују се јасноћом и приступачношћу. Комплексне теоријске поставке поткрепљене су бројним историјским и савременим примерима. Књига је састављена од 15 поглавља, која се суштински баве истом темом. Поглавља, свако за себе, кроз историјски оквир покушавају да доведу у везу и потврде све напред наведено. Од Старог Рима до модерних демократских друштава тема развоја институција и њихов утицај доминантна је.

Обимна књига која се лако чита, али за коју је ипак потребно помало предзнања и концентрације и која претендује да постане прави класик међу заљубљеницима у економске науке, препорука је за ширу читалачку публику. Она ће вам, ако ништа друго, дати одличну подлогу за даље истраживање и размишљање и учинити вас релевантим саговорником у било којој ситуацији. Дело је намењено студентима друштвених наука, истраживачима, али и широј читалачкој публици заинтересованој за питања економије, политике и друштвеног развоја. Књига је значајна јер на интердисциплинаран начин повезује историју, економију и политичке процесе у објашњењу савремених глобалних неједнакости.

Вељко ИЛИЋ
Студент

– осврт –

ЗНАЧАЈ ДАНА ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

Врање је пре више од три деценије добило своју прву високошколску установу, али темељи образовања будућих учитеља на југу Србије сежу дубље у прошлост. Пут од Учитељске школе, преко Педагошке академије, до данашњег модерног факултета, прича је о визији, упорности и сталном прилагођавању потребама савременог друштва.

Све је почело непосредно након Другог светског рата, 1946. године, када је основана средња стручна Учитељска школа у Врању. У време када је земљи, нарочито југу Србије, био преко потребан образован кадар за описмењавање народа, Влада Народне Републике Србије донела је одлуку о оснивању ове значајне установе. Школа је најпре радила у згради Основне школе „Вук Караџић”, затим у згради Гимназије, да би 1963. почела рад у садашњој згради. Од 1954. године ова четворогодишња школа постаје петогодишња.

Потреба за вишим степеном образовања довела је до трансформације установе. Године 1972. Учитељска школа прерасла је у Педагошку академију „Иво Андрић”, у којој су се образовали наставници разредне наставе. У овом периоду Врање је учврстило своју позицију као регионани центар за образовање учитеља.

Кључна година у историји врањског образовања је 1993, када је залагањем тадашњег руководства, учитеља и академске јавности Педагошка академија прерасла у Учитељски факултет, након доношења Закона о оснивању учитељских факултета. То је била прва високошколска установа у саставу Универзитета у Нишу са седиштем у Врању.

Током година, Факултет је ширио своје видике. Установа мења назив у Педагошки факултет, одражавајући шири спектар студијских програма. Данас се овде студенти образују на три акредитована нивоа студија: учитељи и васпитачи на основним, мастер и докторским академским студијама, али и мастер професори технике и информатике на интегрисаним академским студијама.

Поред историјских чињеница, дух Факултета чине људи и ваннаставне активности које годинама уназад померају границе. Факултет није само простор где се полажу испити већ и место где се негују говорништво, музика и врхунска наука. Један од кључних симбола је хор

Педагошког факултета „Даскал”, који увеличава бројне градске и универзитетске свечаности и који је донео бројна признања. Иза успеха Факултета стоји наставни кадар, професори који негују непосредан рад са студентима, објављују уџбенике и научне радове. Факултет је и дом богате библиотеке, која чува око 32.000 књига, уџбеника и стручне литературе. Зграда у којој се налази Педагошки факултет представља један од најпрепознатљивијих симбола Врања.



Педагошки факултет у Врању (данас)

Боравак у амфитеатрима, учионицама, библиотеци, читаоници, студентском кутку и корачање ходницима дају студентима осећај (потврду) да припадају интелектуалној елити коју је образовала ова установа.

Са више од три деценије академског рада, Педагошки факултет остаје стуб образовања на југу Србије спајајући традицију дугу 80 година са савременим технолошким иновацијама у настави.

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

e-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 аутори доставе две верзије рада, именоване на следећи начин: „Назив-рада 1“ и „Назив-рада 2“. Први документ, „Назив-рада 1“, предста-

вља 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 размацама 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	(Čalasan 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 графика 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 APA (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.

* * *

Online First публикавање

Радови који су прошли рецензентски поступак и прихваћени су за објављивање, а који због попуњености текућег броја не могу бити уврштени у исти, могу бити објављени у режиму „Online First“ на званичној интернет страници часописа *Годишњак Педагошког факултета у Врању*.

Радови објављени у овом режиму формално се укључују у први наредни број часописа, при чему добијају пуну библиографску ознаку (година, волумен, број и пагинација).

Електронска прелиминарна објава рада не сматра се посебном публикацијом, нити представља дуплу публикацију.

✂

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

Припрема за штампу

Доц. др Биљана Продовић Милојковић

Корице

Проф. др Сунчица Денић

Коректор

Сузана Златановић

e-mail: godisnjakvranje@gmail.com

Телефон: 017/422-962

Штампа

ДАС систем, Врање

Тираж

100

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378(497.11)

ГОДИШЊАК Педагошког факултета у Врању / главни и одговорни уредник Биљана Продовић Милојковић. - Год. 7 (2016)- . - Врање : Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу, 2016- (Врање : ДАС систем). - 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