

Зборник радова са четвртог
Научно-стручног скупа:



Истраживања у методикама васпитно- образовног рада:

Резултати и
специфичности



Филозофски факултет
Универзитет у Бањој Луци
Бања Лука, 2026. година



Наслов дјела:

Зборник радова са четвртог Научно-стручног скупа:
Истраживања у методикама васпитно-образовног рада:
резултати и специфичности

Уредници:

Проф. др Бране Микановић
Доц. др Кристијан Поповић

Издавач:

Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Бања Лука, Универзитетски град,
Булевар војводе Петра Бојовића 1А

За издавача:

проф. др Светлана Боројевић

ISBN/ISSN број:

978-99997-40-23-4

Секретар издавачке дјелатности:

Марко Аћић

Лектура и коректура:

др Драган Драгомировић

Графички дизајн:

Небојша Ћумић

Мјесто и година издања:

Бања Лука, 2026. година

Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: резултати и специфичности

Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: резултати и специфичности је заједнички назив за годишњи Научно-стручни скуп *Катедре за педагогију и методике Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци*. Суорганизатори другог скупа су: Друштво педагога Републике Српске; Друштво учитеља Републике Српске; Удружење радника у предшколским установама Републике Српске и Удружење васпитача и стручних сарадника Републике Српске. Скуп се у континуитету одржава од 2022. године.

На четвртном Научно-стручном скупу, одржаном 2025. године пријављено је 60 учесника из научне и стручне јавности Босне и Херцеговине и земаља окружења, који су поднијели саопштења и размијенили искуства из области методика васпитно-образовног рада.

Скуп је отворен са три уводна излагања која су реализовали др Невена Јевтић Трифуновић, доц. др Ивана Ристић и проф. др Драган Цвејић.

Научно-програмски одбор

Проф. др Бране Микановић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Тамара Прибишев-Белеслин,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Игор Радска,
Филозофски факултет Свеучилишта у Задру,
Проф. др Милица Балабан,
Природно-математички факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Јурка Лепичник-Водопивец,
Педагошки факултет Универзитета у Приморском,
Проф. др Сања Маричић,
Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу,
Проф. др Дијана Вучковић,
Филозофски факултет, Универзитет Црне Горе,
Проф. др Тања Станковић-Јанковић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Маргарета Скопљак,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Сања Јосифовић-Елезовић,
Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Драган Матић,
Природно-математички факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Александра Шиндић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Сања Партало,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Славиша Јењић,
Друштво педагога Републике Српске, Филозофски факултет
Универзитета у Бањој Луци,

Проф. др Мирослав Дрљача,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Желимир Драгић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Доц. др Маријана Жупанић Бенић,
Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу,
Доц. др Дарко Ратковић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
МА Гордана Симић,
Удружење васпитача и стручних сарадника Републике Српске,
мр Свјетлана Цакић,
Удружење радника предшколских установа Републике Српске,
МА Биљана Лакић,
Друштво учитеља Републике Српске.

Организациони одбор

Доц. др Кристијан Поповић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Александра Симановић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Зоран Санковић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.

Секретар скупа

Доц. др Кристијан Поповић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.

Садржај

Пленарна предавања	9
ДЈ или Ђ: колики је степен познавања јотовања у наставној пракси? Невена Јевтић Трифуновић	11
Видљиво и невидљиво у инклузивном васпитању и образовању Ивана Ристић	41
Секција за методiku предшколског васпитања и образовања	59
Теоријски и методолошки приступи социјалног рада као методичка специфичност предшколског образовања Milica Palačković	61
Развој самопоуздања кроз похвалу – ставови и искуства васпитача у предшколским установама Гордана Симић	91
Развој пажње и концентрације код предшколске дјеце кроз структурисане активности Срђан Сарић	105
Улога сарадње са родитељима у подршци емоционалном развоју дјетета Тијана Симић.	115

Zastupljenost ekološke, socijalne i ekonomske održivosti u praksi predškolskih ustanova Nikolina Ogorelac	131
--	-----

Секција за методике васпитно-образовног рада у разредној настави	143
---	------------

Писци, песници и њихови текстови у настави српског као страног језика Александар М. Новаковић	145
Називи животиња као дидактички мост: Српски језик и Моја околина – корелација наставе кроз лексичке игре Милош Кецман, Весна Тривић	171
Социјализација дјеце Републике Српске: васпитно-образовни и социјални значај институционалног програма Данило Васиљевић	189

Секција за методике васпитно-образовног рада у предметној настави у основној и средњој школи	203
---	------------

Универзални дизајн за учење као пут унапређивања васпитно – образовног процеса у основној школи Весна Минић, Снежана Перишић, Ивана Ристић	205
Анализа такмичарских задатака из физике у основним школама Андреј Врањеш, Драгана Маливук Гак	227

Пленарна предавања

ДЈ или Ђ: колики је степен познавања јотовања у наставној пракси?

Невена Јевтић Трифуновић¹

Академија васпитачко-медицинских струковних
студија, Одсек Крушевац,
Република Србија

РЕЗИМЕ: Основни циљ науке о језику, интегрисане у образовни систем, јесте развијање, бољање и проширивање језичких компетенција ученика/студената за културну комуникацију и језичку толеранцију. Морфофонологија се по обиму предметне грађе, али и по бољој интердисциплинарној повезаности са другим сродним наукама (фонетиком, фонологијом, морфологијом, лексикологијом), сврстава у јране науке о језику чије је познавање неопходно за успешно владање јавним нормом, али и јавном вештином. Имајући у виду чињеницу да је унапређивање знања ученика и студената један од кључних задатака наставе мајорног језика, посебно у 21. веку када електронски медији и друштвене мреже покрећу оно што образовни систем уради, као и податак да у србистичкој науци морфофонологија није довољно истражена област, про-

1 nstanisavljevic@vaspks.edu.rs

истекла је идеја о актуелизацији и осавремењивању наставној подручја ексцериране лингвистичке дисциплине на свим нивоима образовања. Као део морфофонологије, јотовање се дефинише као морфолошки условљена гласовна алтернација која подразумева процесе везане за одређену морфолошку или творбenu категорију речи, па је познавање њених резултата од великог значаја за фонолошку писменост. На темељу истраживања о присутности истакнутог драматичке паритије у основношколским и средњошколским наставним плановима и програмима за српски језик, као и о начину њене интерпретације у одабраној уџбеничкој литератури, у овом раду смо настојали да прикажемо у ком степеноу је јотовање засновано у настави српског језика на свим нивоима образовања, али и да предложимо моделиране процесе учења, према захтевима савремених методичких система. Такође, како би се добила целиовита слика о издвојеној гласовној алтернацији, у оквир аналитичког разматрања укључивали смо и постојеће стање морфофолошке праксе у основним и средњим школама, као и на високошколским академским и струковним институцијама.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: српски језик, методика наставе српског језика, уџбеник, гласовне алтернације, јотовање.

Увод

Наука о језику је, у великој мери, чврсто организована у систем научних чињеница, појмова и правила, „у коме владају разноврсни односи од којих зависе функције језичких јединица у говору“ (Симић, 2001), и зато се оправдано сматра најзактнијом науком у оквиру друштвених наука (Јевтић Трифуновић, 2023: 11). Интегрисана у наставу матерњег језика, настава морфофонологије по обиму предметне грађе, као и по богатој интердисциплинарној повезаности са другим сродним наукама (фонетиком, фонологијом, морфологијом, лексикологијом), представља својеврсно подручје образовне лингвистике. Морфофонологија (или морфонологија) се у литератури дефинише као

лингвистичка дисциплина „која има за предмет оне фонолошке појаве које су битне у морфологији, и која има за свој главни предмет алтернације гласова у основи речи које учествују у изражавању различитих граматичких значења“ (Пипер и Клајн, 2017: 31). Како је реч о дисциплини чије је познавање неопходно за успешно владање говорном вештином, али и правописном нормом, јер се „гласовни систем и гласовне алтернације уче у нашој школи прије свега због њиховог значаја за правопис“ (Симић, 2002: 66), неопходно јој је посветити више простора у актуелним наставним плановима и програмима, као и уџбеничкој литератури.

Као део морфофонологије, јотовање се дефинише као морфолошки условљена гласовна алтернација која подразумева процесе везане за одређену морфолошку или творбену категорију речи, па је познавање њених резултата од великог значаја за фонолошку писменост. Полазећи од потребе да се наставно подручје морфофонологије актуелизује и осавремени на свим нивоима образовања, кључна амбиција овог рада јесте сагледавање начина на који је истакнута гласовна алтернација представљена од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије (наставни планови и програми, образовни стандарди, исходи учења и сл.), као и њихове заступљености и методичке обликованости у уџбеницима с једне, и опсежно евалуирање основношколског и средњошколског ученичког и студентског знања из фокусиране тематске области, с друге стране.

Методолошка утемељеност истраживања

Предмет истраживања

У првом, теоријском делу рада, постављен је предмет истраживања који се односи на анализу наставних планова и програма за основне и средње школе, као и на тумачење садржаја школских уџбеника и приручника српског језика, тачније оних њихових делова који се тичу наставе јотовања.

Предмет методолошког дела рада јесте свеобухватно сагледавање наставе српског језика из области јотовања, и то на основу опсежне евалуације ученичког и студентског теоријског и практичног знања из наведене области.

Значај истраживања

Теоријски значај није у примарном фокусу нашег истраживања, али су и ти доприноси могући.

Верујемо да ћемо евидентирањем пропуста у наставним плановима и програмима, уџбеничкој и приручничкој литератури помоћи онима који (ин) директно учествују у њиховом креирању, али и ученицима/студентима и наставницима/професорима да идентификованим проблемима приђу на другачији начин.

Практични значај усмерен је на побољшање квалитета наставног процеса.

Циљ истраживања

Наше теоријско истраживање има за циљ да установи како предности, тако и слабости у основношколским и средњошколским наставним плановима и програмима, постојећој школској уџбеничкој и приручничкој литератури, а све са намером да пружи одређени допринос у њиховом унапређивању.

Циљ методолошког дела рада јесте настојање да се испита степен усвојености теоријског и практичног знања ученика и студената из области јо-товања.

Метода, техника и инструмент истраживања

Поступком описивања, повезивања и објашњавања, истраживана проблематика је осветљена са више страна. Резултати до којих се дошло су компарирани и међусобно квалитативно анализирани. Природа општег циља одредила је да подаци буду прикупљени истраживачком техником – тестирањем, а сви испитаници су попуњавали тест објективног типа.

Узорак истраживања

Популацију истраживања чинили су ученици различитог узраста из три основне и три средње школе, као и студенти са два факултета и једне академије струковних студија. Истраживање је обављено у школама/факултетима на тери-

торији четири града (Београда, Ниша, Крушевца и Трстеника), а учествовало је укупно 693 испитаника. Школе/факултети су одабрани у складу са могућностима истраживача, тако да узорак има карактеристике намерног узорка.

У Табели 1 приказана је структура укупног узорка испитиваних ученика и студената.

Табела 1.

Структура укупног узорка ученика и студената

ОСНОВНА ШКОЛА			Укупно
Разред	шести	122	223
	осми	101	
СРЕДЊА ШКОЛА			
Разред	први	126	240
	четврти	114	
ФАКУЛТЕТ/АКАДЕМИЈА			
Година студија	прва	137	230
	четврта	93	
			693

Опредељење за наведене узрасте ученика и студената проистекло је из чињенице да се ученици шестог разреда основне школе, ученици првог разреда средње школе и студенти прве године студија, према анализираним наставним програмима и силабусима на наведеним нивоима образовања, детаљно упознају са фокусираним наставним градивом. За избор преосталих испитаника, који се налазе на три завршна различита нивоа образовања, определили смо се из тежње да сазнамо у ком проценту се квалитет и квантитет знања мења с узрастом, односно, са којим (не)знањем из области јотовања ученици и студенти завршавају одређену етапу школовања.

Јотовање у наставним плановима и програмима

Процес учења и подучавања у настави српског језика требало би да се заснива на утврђеним принципима и циљевима васпитања и образовања, као и на јасно дефинисаним исходима учења. Полазна основа сваког наставног програмирања и планирања јесу званични службени документи одобрени од стране надлежних просветних институција, „којим је прописано устројство наставног предмета: садржај, циљ и задаци његовог остваривања у васпитно-образовном процесу“ (Станисављевић 2018: 84). Наставним планом се утврђује који ће се предмети изучавати на одређеном нивоу образовања и у конкретним врстама школа, којим редоследом и коликим бројем часова на недељном и годишњем нивоу по предмету и разреду, док се наставним програмом прописују програмски садржаји по предметима из наставног плана, тј. градиво које треба да буде реализовано током конкретног разреда (Милутиновић и Вучковић, 2017).

Како бисмо пронашли одговор на питање на који начин су у основношколским и средњошколским наставним програмима третирани садржаји из издвојене области морфофонологије, неопходно је размотрити у ком степену је наведена граматичка материја заступљена у наставним плановима.

Табела 2.

Извод из наставних планова за основне и средње школе

ОСНОВНА ШКОЛА					
	Часова недељно	Часова годишње	Настава језика	Настава књижевности	Настава културе изражавања
Шести разред	4	144	55	52	37
Осми разред	4	136	46	53	37
СРЕДЊА ШКОЛА					
Први разред	4	148	30	83	35
Четврти разред	5	160	36	92	32

На основу Табеле 2 можемо констатовати да настава матерњег језика није квантитативно добро заступљена у школском систему Републике Србије. Наиме, наставним планом предвиђено је да се настава српског језика у шестом и осмом разреду основне школе изводи четири пута недељно, а идентичан недељни фонд часова реализације присутан је и у првој години средње школе. Једино се са матурантима гимназија друштвено-језичког смера настава *Српског језика и књижевности* изводи пет пута недељно.

Анализом наставних планова у основној и средњој школи, резултати указују и на то да је српски језик предмет који је оптерећен неравномерно распоређеним наставним садржајима које у предвиђеном фонду часова није могуће квалитетно реализовати, да нема довољног броја исхода учења, да се адекватно формулисаним исходима учења подстичу само најнижи нивои знања и да се на тај начин не остварује одређен број циљева образовања и васпитања.

Своју конкретизацију, наставни план доживљава у наставном програму, „где се прописује шта ће се у планом предвиђеном предмету изучавати, односно шта треба да науче ученици (које градиво да савладају) у неком разреду“ (Брборић, 2004: 43). У складу са фокусом истраживање лингвистичке дисциплине, међу образовним задацима идентификовали смо превасходно оне који су у посредној вези са морфофонологијом (Табела 3).

Табела 3.

Извод из наставних програма за основне и средње школе

ОСНОВНА ШКОЛА	
Шести разред	Гласовне промене и алтернације – уочавање у грађењу и промени речи: палатализација и сибиларизација; непостојано а; промена л у о; једначење сугласника по звучности (одступања у писаном језику); једначење сугласника по месту творбе; јотоване; асимилација и сажимање самогласника; губљење сугласника (на одступања указати у примерима).
Осми разред	Гласовне промене у вези са грађењем речи (само скретање пажње на нормативна решења). Обнављање и систематизовање градива из претходних разреда ради припреме за завршни испит.

СРЕДЊА ШКОЛА

Први разред	Фонетика (са фонологијом и морфонологијом). Гласовне алтернације (асимилација и сажимање самогласника, покретни вокали, промена о у е, превој вокала). Писање сугласника ј и х.
-------------	---

Увидом у структуру наставног програма за шести разред основне школе, који се конкретно односи на интерпретацију гласовних алтернација, долази се до закључка да квантитативни однос часова за издвојену граматичку област није предложен, што даје могућност предметним наставницима да, по сопственом нахођењу, реализују поједине језичке процесе у већем и(ли) мањем степену. Примера ради, наставницима актуелни наставни програм пружа могућност да самостално направе селекцију граматичких категорија присуства/одсуства одређене гласовне алтернације са којом ће упознати ученике. Таква флексибилност наставног програма наставнике може ставити у недоумицу „како да своје планове ускладе са стварним радом и дешавањима у настави и како да избегну евентуални несклад у записивању наставних јединица по одређеном редоследу, или у односу на одступање од броја часова за поједине сегменте наставе, предвиђене програмом” (Мркаљ, 2009: 11). Такође, такав слободан приступ настави морфофологије није функционалан, јер ученици врло лако могу остати ускраћени за потпуно савладавање издвојених језичких дисциплина, што ће им касније отежавати перцепцију других граматичких садржаја.

Анализом наставног програма за осми разред јасно се уочава усмереност на систематизацију и недовољно проширивање знања стечених у шестом разреду, а све у циљу припреме за матурски испит.

Програмски садржаји из области језика углавном су организовани линеарно „што значи да се предметности проучавања сукцесивно ређају и најчешће надовезују према следу који је најзаступљенији у методологији науке о језику, односно у граматицама српског језика“ (Павловић 2016: 307). У првом разреду средње школе, осим стечених појединих когнитивних резултата учења, ученици и проширују своја знања из области морфофологије. Међу-

тим, имајући у виду чињеницу да су истакнуте граматичке партије јако захтевне и да изискују поступност и систематичност у свом савладавању, акумулација садржаја у првом разреду може изазвати неадекватно разумевање и нефункционалну применљивост у наставној пракси. Поновном ревизијом наведеног наставног програма, која би првенствено подразумевала постепено проширивање и усложњавање језичке грађе из области морфофонологије путем вертикалне корелације, аутоматски би решила и проблем потпуног одсуства програмских садржаја истакнуте области у наставном програму за други и трећи разред средње школе.

Јотовање у школским уџбеницима

За реализацију савременог васпитно-образовног наставног процеса неопходно је постојање уџбеника „чија се едукативна улога огледа у подстицању и мотивисању ученика на активно самостално учење, као и на проучавању и повезивању теорије и праксе“ (Јевтић Трифуновић, 2023: 21). Како би се, донекле, стекао увид у наставни садржај који се репрезентује у законом одобреним уџбеницима за основну школу, спроведено је квалитативно истраживање о издвојеној морфофонолошкој наставној грађи, чија се презентација поделила у пет уџбеника и радних свезака за шести разред основне школе, с обзиром на то да је у шестом разреду морфофонологија највише заступљена језичка област.

У разматрање су узети и уџбеници и радне свеске за седми и осми разред основне школе, али њихова анализа неће бити свеобухватна јер се градиво из језичке области, која је предмет нашег истраживања, у овим разредима своди само на подсетник у виду резимеа².

Анализа уџбеника за шести разред основне школе обухватила је следеће кораке:

- 2 За предмет истраживања одабрали смо уџбеничке комплете који су одобрени од стране Министарства просвете Републике Србије и који су најзаступљенији у наставној пракси. Анализа уџбеника за шести и осми разред основне школе обухватила је пет издавачких кућа (Едука, Завод за уџбенике, Клет, Креативни центар и Логос), док смо се за анализу уџбеника за седми разред основне школе определили за уџбеник издавачке куће Клет. Прецизни подаци анализираних основношколских уџбеника налазе се у попису литературе на крају рада.

1. квантитативну анализу заступљености програмског садржаја из области јотовања у свим уџбеницима који су били предмет нашег истраживања;
2. уочавање начина дефинисања и обраде јотовања (истицање граматичких категорија у којима се јавља, одступања);
3. издвајање примера и вежбања за проверу усвојености знања и њихово поређење по сложености у уџбеницима и приручницима различитих аутора намењених истом узрасту.

Аутори свих анализираних основношколских уџбеника определили су се да дидактички уобличи наставни садржај увођењем замишљеног дијалога између уџбеника и ученика. „Сталном комуникацијом са учеником у виду постављања питања постиже се један од важних принципа у структури уџбеника, а то је проблематизација градива и стварање когнитивног конфликта“ (Драгићевић, 2012: 156). Кроз различите типове задатака, ученицима се омогућава да проналазачким радом дођу до самосталног дефинисања гласовне алтернације – јотовања.

Дојуни табелу као што смо зајочели.

брз + ји → бржи	з + ј → ж
гран(а) + је → грање	н + ј → њ
пис(ати) + (ј)ем → пишем	
род(ити) + (ј)ен → рођен	
памет + ју → памећу	
дал(ек) + ји → даљи	

(Ломпар, 2023: 36)

Коришћењем индуктивне стратегије приређивачи издвојених уџбеника, посредством инструктива, подстичу сазнајну активност ученика, док текстуални део има само појашњавајућу улогу. Након тога следи визуелно истакнута уџбеничка дефиниција (Табела 4).

Табела 4.

Јотовање у уџбеницима за шестии разред основне школе

Јотовање

Издавачка кућа	Уџбеничка дефиниција	Одступања од гласовне алтернације
Едука	Гласовна промена при којој се сонант <i>ј</i> спаја са ненепчаним сугласником испред себе – <i>л, н, т, д, с, з, к, г, х</i> и даје предњонепчани сугласник – <i>љ, њ, ћ, ђ, ш, ж, ч</i> . Јотују се и сугласници <i>б, п, м, в</i> , тако што се <i>ј</i> не стапа са њима, већ прелази у <i>љ</i> , творећи групе – <i>бљ, пљ, мљ, вљ</i> .	• <i>д</i> и <i>т</i> у (и)јекавском изговору: <i>дјевојка, тјерати...</i>; • неке домаће и стране речи: <i>инјекција, конјугација...</i>
Завод за уџбенике	Гласовна промена у којој се сонант <i>ј</i> са претходним зубним (<i>з, д, т, с</i>), надзубним (<i>л, н</i>) или задњонепчаним (<i>к, г, х</i>) сугласником стапа у предњонепчани сугласник (<i>ж, ш, ђ, ћ, њ, љ, ч</i>). Уснени сугласници <i>б, п, м, в</i> се такође јотују, али тако што заједно са гласом <i>ј</i> дају групе <i>бљ, пљ, мљ, вљ</i> .	• неке речи страног порекла: <i>инјекција, конјугација...</i>; • именице и придеви (<i>класје, козји</i>); • сложене речи (<i>одјачати, изјавити</i>); • речи (и)јекавског књижевног изговора (<i>дјевојка, дјед</i>).
Клет	Гласовна промена у којој се сонант <i>ј</i> спаја са непредњонепчаним сугласником испред себе (<i>з, с, д, т, н, л, к, г, х</i>) дајући предњонепчани сугласник (<i>ж, ш, ђ, ћ, њ, љ, ч</i>). Када се сонант <i>ј</i> нађе иза уснених <i>б, п, м, в</i> , не стапа са њима, већ прелази у <i>љ</i> , па добијамо групе <i>бљ, пљ, мљ, вљ</i> .	• ијекавски изговор: <i>дјевојка, дјед, тјерати...</i>
Креативни центар	Гласовна промена у којој се глас <i>ј</i> (јота) спаја с претходним непредњонепчаним сугласником и даје предњонепчани сугласник. Јотовање је и промена <i>ј</i> у <i>љ</i> иза уснених сугласника.	• неке речи: <i>класје, козји...</i>; • ијекавски изговор: <i>пјесма, дјевојка...</i>; • сложене речи: <i>надјачати...</i>
Логос	Гласовна промена којом су се зубни сугласници <i>з, с, д</i> и <i>т</i> , надзубни сугласници <i>л</i> и <i>н</i> , задњонепчани сугласници <i>к, г</i> и <i>х</i> и уснени сугласници <i>б, п, м</i> и <i>в</i> , када су се налазили испред сонанта <i>ј</i> , замењивали предњонепчаним сугласницима <i>ж, ш, ђ, ћ, љ, њ, ч</i> и сугласничким групама <i>бљ, пљ, мљ, вљ</i> .	• сложене речи с префиксом који се додавао речи која је почињала сонантом <i>Ј</i> (<i>разјединити, надјачати...</i>); • речи страног порекла: <i>конјугација, инјекција</i>.

Између уџбеничких дефиниција, које су представљене у Табели 4, може се ставити знак приближности ако се изузме уџбеник у издању Креативног центра, чији аутори не наводе са којим све сугласницима глас *j* даје нове гласове, чиме је изостала корелација по вертикали, тј. рекапитулација претходно наученог градива о гласовима српског језика. С друге стране, у Табели 4 се може приметити да сви аутори наводе ситуације у којима се одступа од јотовања, чиме подстичу ученике да усвоје нове морфофонолошке особине језика. Таквим приказивањем релевантних језичких појава у тексту основношколских уџбеника произилази веровање да ученици поседују капацитете за разумевање функционисања језичког система, а само потпуним пружањем информација њихово знање остаје систематизовано и трајно.

Анализом корпуса радних свезака закључује се да су се аутори приручника за шести разред основне школе, у издању свих пет издавача, определили за тзв. репродуктивна питања. Такође, сви аутори у својим приручницима употребљавају типичне, парадигматске примере, избегавајући оне који се налазе на граничним областима проучавање језичке појаве.

Фокусирани уџбеник за седми разред основне школе, у складу са наставним програмом, не доноси нове садржаје из лингвистичке области која је обухваћена предметом нашег истраживања. Међутим, у оквиру поглавља *Шта смо научили у шестом разреду*, ауторка уџбеника издавачке куће Клет систематизује градиво из морфофонологије и на тај начин доприноси квалитетној рекапитулацији анализираних наставних садржаја. Резимирана теорија има за циљ подсећање на раније усвојено градиво и представља превентивну меру против заборављања.

У складу са оперативним задацима предвиђеним наставним програмом за осми разред основне школе, *периодично обнављање* (Николић, 2012: 169) које обезбеђује дугорочно памћење репрезентативне предметности, регистровано је код свих издавача, јер су се аутори свих пет анализираних уџбеника и приручника определили за приказивање главних карактеристика свих гласовних алтернација научених у шестом разреду.

Средњошколски уџбеници

Садржаји из морфофонологије своју наставну интерпретацију проналазе и на часовима српског језика и књижевности у средњим школама. „Знање стечено у шестом разреду основне школе сада се поново актуелизује и проширује новим сазнањима уздигнутим на виши степен научности“ (Јевтић Трифуновић, 2023: 38). Како бисмо стекли увид о начину на који је издвојена морфофолошка наставна грађа представљена у средњошколским уџбеницима, за потребе анализе користили смо уџбенике за први разред гимназија и средњих стручних школа два београдска издавача: Едуке и Клета као и средњошколску граматику Ж. Станојчића и Љ. Поповића.

Дидактичко обликовање садржаја средњошколске уџбеничке литературе која је део предмета нашег истраживања, посматрали смо кроз присуство/одсуство одређених елемената неопходних за квалитетну реализацију савремене наставне праксе:

1. научна принципијелност;
2. усклађеност интерпретације наставног садржаја са узрастом и способностима ученика;
3. систематичност и поступност презентовања наставног садржаја;
4. мотивисање ученика на промишљање и сарадњу;
5. дидактичко-методичка апаратура визуелизације;
6. повезаност теорије и праксе.

Језичка област у граматичкој литератури за средњошколско образовање, која је у фокусу нашег проучавања, у складу је са лингвистичким подацима у науци, те ови уџбеници у потпуности остварују научну принципијелност.

Ученицима се нови наставни садржај транспонује разумљивим језиком, а практични задаци диференцирани су према степену сложености, чиме је задовољена и дидактичко-методичка „апаратура диференцијације”.

Сараднички императиви, као и лингвометодички текстови нису пронашли своју примену на почецима анализираног наставног садржаја у средњошкол-

ским уџбеницима издавачких кућа Едука и Клет, те тако нису у потпуности задовољили дидактичко-методичку апаратуру мотивације. Међутим, активирање мисаоних операција путем различитих типова задатака аутори уџбеника остварују након презентовања градива о јотовању, и на тај начин успешно обављају контролу ученичког знања.

Композиционо формирање граматичког материјала очекивано се разликује у уџбеницима који су били предмет наше анализе. Наиме, средњошколски уџбеник издавачке куће Едука ученицима пружа могућност да стечено знање провере након наставне јединице, док се ауторка Клетовог уџбеника определила да целокупан корпус задатака постави након теоријске интерпретације свих граматичких садржаја везаних за једну лингвистичку дисциплину. С друге стране, средњошколска граматика Ж. Станојчића и Љ. Поповића не пружа својим корисницима могућност примене стеченог знања кроз практичне задатке што је, ако се узму у обзир њена структура и намена, у потпуности оправдано.

Резултати истраживања

Како би у целовитости била расветљена значајна област у систему науке о језику, изузев наставних планова и програма за основне и средње школе, школских уџбеника, приручника и граматика, о којима је било речи у претходним поглављима рада, у оквир аналитичког разматрања укључили смо и постојеће стање морфофонолошке праксе у основним и средњим школама, као и на високошколским академским и струковним институцијама. Самим тим, овај део рада представља приказ постигнућа ученика и студената из области јотовања.

За потребе нашег истраживања, ученици и студенти су, кроз различите задатке отвореног и затвореног типа, препознавали услове у којима се издвоје на алтернација уочава, као и случајеве у којима она изостаје, и то кроз следеће примере: *јрубљи, браћа, рођендан, вољен, иишем, виши*. Познавање тзв. јекавског јотовања истраживали смо само код средњошколаца и студената на примерима *дјевојка, сњежан, тјјерајии и љетио*.

Табела 5.

Резултатни испитаници за пример ГРУБЉИ

	Основна школа		Средња школа		Факултет/Академија	
	6. разред	8. разред	1. разред	4. разред	1. година	4. година
УО ³	89	70	112	102	105	83
УУиС	122	101	126	114	137	93
%	72,95	69,31	88,89	89,47	76,64	89,25
у%	71,30		89,17		81,74	

Приликом одређивања гласовне алтернације на примеру компаратива придева *јруџ* (*:јруџи*), огроман број испитаника је потврдио познавање правила да се уснени сугласник *џ*, у додиру са предњонепчаним *ј*, реализује као сугласничка група *џџ*. Показани резултат није у потпуности зависио од узраста, па су се као најуспешнији издвојили средњошколци са остварених 89,17%, на другом месту су се нашли студенти са 81,74%, док су основци постигли скор од 71,30% тачних одговора (Табела 5). Испитаници су најчешће грешили опредељујући се за једначење сугласника по месту творбе (6,93%), преостале грешке нису имале превише присталица, а одговор је изостао код 4,33% ученика и студената.

Табела 6.

Резултатни испитаници за примере БРАЂА, РОЂЕНДАН, ВОЉЕН

		Основна школа		Средња школа		Факултет/Академија	
		6. разред	8. разред	1. разред	4. разред	1. година	4. година
браћа	УО	89	63	113	99	118	88
	УУиС	122	101	126	114	137	93
	%	72,95	62,38	89,68	86,84	86,13	94,62
	у%	68,16		88,33		89,57	

- 3 Ради економичности и прегледности, у табелама су коришћене техничке скраћенице, чија се разрешења наводе у наставку текста: УО = укупан број одговора ученика основне или средње школе или студената; УУиС = укупан број ученика основне или средње школе или студената који су решавали питања на тесту; у% = укупан проценат одговора ученика основне или средње школе или студената.

		Основна школа		Средња школа		Факултет/Академија	
		6. разред	8. разред	1. разред	4. разред	1. година	4. година
рођендан	УО	55	49	102	84	75	70
	УУиС	122	101	126	114	137	93
	%	45,08	48,51	80,95	73,68	54,74	75,27
	У%	46,64		77,50		63,04	
вољен	УО	82	76	116	102	112	90
	УУиС	122	101	126	114	137	93
	%	67,21	75,25	92,06	89,47	81,75	96,77
	У%	70,85		90,83		87,83	

Задатак затвореног типа чијом је поставком, из низа примера (*ћилим, браћа, рођендан, финоћа, вољен, анђеоски*), било потребно издвојити оне у којима се уочава јотовање, основцима је, у поређењу са преостале две испитиване групације, највише задавао потешкоћа, о чему сведоче добијени резултати из Табеле 6. Делимично познавање правила да до јотовања долази у творби речи, испред суфикса за значење збирности, основци су показали на примеру *браћа*, где се за издвојени пример определило 68,16% ученика, док је проценат тачних одговора код средњошколаца и студената знатно већи и готово уједначен (средња школа 88,33% и студенти 89,57%). Јотовање је у другој траженој речи *рођендан* препознало 62,77% испитаника, уз изненађујуће и неочекиване разлике међу истраживаним групацијама. Највише тачних одговора имали су средњошколци (77,50%), за њима су заостајали студенти (63,04%), док су ученици основних школа поново показали најслабије знање са оствареним резултатом од 46,64%. Судећи по броју тачних одговора, долазимо до закључка да јотовање није савладано на задовољавајући начин како код основаца, тако и код старијих испитаника. Видна стагнација студентског знања о појединим условима у којима се препознаје издвојена гласовна алтернација је такође недопустива, и захтева систематично и континуирано унапређење одређених лингвистичких компетенција академаца.

Одабир трпног глаголског придева *вољен* забележили смо код 83,41% испитаних (основна школа 70,85%, средња школа 90,83% и студенти 87,83%). Без икаквог одговора је код овог задатка остало 7,94% испитаника, а као најфреквентнија грешка издвојила се именица *финоћа* са 13,28% присталица.

Табела 7.

Резултатни испитаници за пример ПИШЕМ

	Основна школа		Средња школа		Факултет/Академија	
	6. разред	8. разред	1. разред	4. разред	1. година	4. година
УО	9	11	39	15	94	66
УУиС	122	101	126	114	137	93
%	7,38	10,89	30,95	13,16	68,61	70,97
У%	8,97		22,50		69,57	

У практичном задатку који је од ученика тражио да поред речи *пишем* напишу назив гласовне алтернације коју у њој препознају, успех тестираних испитаника био је испод очекиваног (Табела 7). Екстремно мали проценат основаца је препознао јотовање на издвојеном примеру, где је свега 8,97% њих тачно решило задатак. Ни средњошколци се са остварених 22,50% не могу похвалити својим знањем, а неуспех наведених групација ученика јасно указује на њихову делимичну оспособљеност примене стеченог знања у пракси. Озбиљну предност над просеком (33,77%) постигли су студенти са скором од 69,57% тачних одговора, мада се ни њихов резултат не може сматрати репрезентативним. Од укупног броја испитаника (693), њих 32,18% сматра да ексцерпирани пример илуструје једначење сугласника по месту творбе, док је 11,98% изоставило одговор. Ови подаци такође имплицирају да испитаници не трагају за структуром, па самим тим недостаје дубинско проницање у наведену реч, које би открило механизме њеног настанка. Такве новооткривене појаве пружиле би ученицима и студентима прилике да се озбиљније односе према морфофонологији, па би и њихово знање било трајније и сврсисходније.

Табела 8.

Резултатни испитаници за пример ВИШИ

	Основна школа		Средња школа		Факултет/Академија	
	6. разред	8. разред	1. разред	4. разред	1. година	4. година
УО	37	33	68	69	97	78
УУиС	122	101	126	114	137	93

	Основна школа		Средња школа		Факултет/Академија	
	6. разред	8. разред	1. разред	4. разред	1. година	4. година
%	30,33	32,67	53,97	60,53	70,80	83,87
у%	31,39		57,08		76,09	

Испитаници су имали и задатак да у преписивању реченица исправно напишу компаратива придева *висок (:виши)* и тако покажу познавање правила да је овај компаратив придева настао спајањем коренске морфеме из основног облика *вис-* и суфикса *-ји* процесом јотовања. Знање је било условљено узрастом и на овом примеру, а наведену реч је на правописно допуштен начин написало 31,39% основаца, 57,08% средњошколаца и 76,09% студената, о чему сведоче подаци из Табеле 8. Из наведених резултата можемо закључити да се једино студентско знање може окарактерисати као задовољавајуће, док је ученичко, и у основној и у средњој школи, испод просека и очекивања.

Када су посреди рефлекси гласа „јат”, ученици средњих школа и студенти су, за разлику од основаца, имали задатак да, према датим екавским, напишу одговарајуће ијекавске облике примера *девојка*, *снежан*, *иџераји* и *лејто*.

Табела 9.

Резултати испитаника за пример ДЈЕВОЈКА

	Основна школа		Средња школа		Факултет/Академија	
	6. разред	8. разред	1. разред	4. разред	1. година	4. година
УО	0	0	83	79	114	80
УУиС	0	0	126	114	137	93
%	0,00	0,00	65,87	69,30	83,21	86,02
у%	0,00		67,50		84,35	

Исправан ијекавски облик *дјевојка*, који илуструје правило по коме сугласник *г* у савременом српском језику није обухваћен процесом јотовања, регистрован је код 67,50% ученика средњих школа и 84,35% студентске популације (Табела 9). Као погрешни, издвојили су се одговори *ђевојка* (8,51%) и *дијевојка* (11,28%), док је без одговора остало 4,47% испитаника.

Табела 10.

Резултати испитаника за пример СЊЕЖАН

	Основна школа		Средња школа		Факултет/Академија	
	6. разред	8. разред	1. разред	4. разред	1. година	4. година
УО	0	0	25	36	56	62
УУиС	0	0	126	114	137	93
%	0,00	0,00	19,84	31,58	40,88	66,67
У%	0,00		25,42		51,30	

За граматички и правописно допуштени облик *сњежан* определила се свега четвртина средњошколаца (25,42%) и нешто више од половине студената (51,30%), што је за обе истраживане групације недопустиво лош резултат (Табела 10). Сходно добијеним налазима, могло би се констатовати да је ниво усвојености јекавског јотовања код средњошколаца минималан, што је више него забрињавајуће. Можда би се решење за овај проблем могло пронаћи у продужетку неких временских оквира како би одређени садржаји били савладани, али и у промени приступа самих наставника. То би био не само изазов, већ и начин и својеврсна прилика да се у средњошколској настави српског језика попуне неке празнине из области језичке морфофологије.

Да у истакнутом примеру не долази до јекавског јотовања и да је једино исправно решење *снијежан* сматра 47,23% испитаника, док је облик *снјежан* забележен код 10,00% њих. Од 470 потенцијалних очекиваних одговора, средњошколци и студенти у 22 случаја нису одговорили, што је 4,68%.

Табела 11.

Резултати испитаника за пример ТЈЕРАТИ

	Основна школа		Средња школа		Факултет/Академија	
	6. разред	8. разред	1. разред	4. разред	1. година	4. година
УО	0	0	78	77	113	76
УУиС	0	0	126	114	137	93
%	0,00	0,00	61,90	67,54	82,48	81,72
У%	0,00		64,58		82,17	

У поређењу са претходним примером, средњошколци су са већом сигурношћу начинили испис инфинитива глагола *ијерати*, и тако остварили скор од 64,58% тачних одговора. Студенти су поново предњачили са одличних 82,17%, а без одговора је остало 4,68% од укупног броја испитаника (Табела 11). Као погрешне, уочене су обе теоријске могућности: *ћерати* (11,91%) и *ијијерати* (10,21%).

Табела 12.

Резултати испитаника за пример АЕТО

	Основна школа		Средња школа		Факултет/Академија	
	6. разред	8. разред	1. разред	4. разред	1. година	4. година
УО	0	0	51	68	96	82
УУиС	0	0	126	114	137	93
%	0,00	0,00	40,48	59,65	70,07	88,17
у%	0,00		49,58		77,39	

Разлика између ученичког и студентског знања веома је изражена и на примеру *љетио*, где је наведени ијекавски облик написало 49,58% средњошколске и 77,39% студентске популације (Табела 12). Преостала два погрешна одговора пронашла су своје присталице на следећи начин: *лијетио* (23,83%) и *лјетио* (8,94%), а 4,04% њих је код овог примера остало неутрално.

Закључна разматрања

На основу квалитативног анализирања наставних планова и програма, уџбеничке литературе, као и на основу анализе, интерпретације и дискусије добијених резултата емпиријског истраживања дошло се до неколико свеобухватних закључака.

Наставни план за основну и средњу школу нуди несразмеран однос фонда часова из области језика и броја наставних јединица на нивоу сваког разреда, прокламованих наставним програмом. Тај однос нам говори да се претежно

оставља један до два часа за усвајање новог градива, понављање и испитивање, што је у пракси неизводљиво на адекватан начин, па се врло често дешава да се ученици излажу великој количини информација које треба да усвоје, са врло малим бројем часова утврђивања, а све то води ка нефункционалном стицању знања и његовом брзом заборављању. На основу анализе наставног програма из предмета *Српски језик (Српски језик и књижевности)* предлажемо његову редукцију кроз конкретизацију наставних јединица из морфофонологије, како би се на адекватнији начин оне могле обрађивати. Такође, наставне садржаје из морфофонологије не треба реализовати само у шестом разреду основне школе, како би се у осмом разреду само систематизовали јер, у том случају, процес надоградње и унапређивања знања не постоји. Иста ситуација је и са средњошколским наставним планом и програмом па је из тог разлога неопходна и њихова темељна структурална модификација.

Када је однос исхода учења и броја наставних јединица из морфофонологије у питању, постоји проблем минималног броја исхода учења у односу на број наставних јединица. Препоручујемо да се приликом формулације исхода учења на свим нивоима образовања обрати пажња на хоризонтално и вертикално повезивање различитих наставних јединица, како би се ефикасније вршио трансфер знања ученика и формирао систем научних појмова из области фонетике и фонологије. Тако прецизно дефинисани исходи учења омогућили би „лакши избор наставних стратегија, метода и поступака, чиме би се олакшало и дидактичко-методичко креирање процеса поучавања и учења” (Микановић, 2014: 86).

Анализа исхода учења из угла Блумове таксономије васпитно-образовних циљева у когнитивном подручју говори нам да су, у наставним програмима, највише заступљени исходи који подстичу најниже нивое знања (знање и схватање), а да је врло мало оних који подстичу више нивое знања (анализу, синтезу и евалуацију). Приликом формулисања исхода учења неопходно је обратити пажњу на нивое знања које подстичу, и ставити већи нагласак на највише нивое знања, нарочито у завршним разредима и годинама образовног процеса.

У погледу дидактичко-методичких критеријума основношколски уџбеници, који су били део предмета нашег истраживања, у сагласју су са препорученим наставним садржајима из области морфофонологије прописаним наставним

програмом. Издавачи су презентовање наставног градива углавном прилагодили узрасту, способностима и афинитетима ученика. С друге стране, *аппаратура презентации и структурализације садржаја* (Трнавац, 1999: 97) се очекивано међусобно разликују према виду у коме су дате. Аутори уџбеника избегавају сувопарно приказивање градива и на прегледан, иновативан и креативан начин експлицитно презентују ученицима кључне елементе јотовања. Писани разумљивим језиком, прилагођени индивидуалном раду, анализирани уџбеници садрже, у већој или мањој мери, разноврсне налоге и задатке који помажу ученицима да лако усвоје знање из нове лингвистичке дисциплине.

Ако посматрамо квалитет питања у уџбеницима и радним свескама долазимо до закључка да су у већини анализираних уџбеничких комплекта заступљена искључиво питања репродуктивног типа, чија се функција своди само на запамћивање и понављање градива. Иако формално различита (питања допуњавања, алтернативног или вишеструког избора, питања навођења, спаривања и сл.), ова питања не захтевају у пуној мери мисаону ангажованост ученика, те тако не би требало да преузму примат приликом дидактичког обликовања уџбеника. Увођење продуктивних питања која подразумевају проблемске задатке, код ученика не само да омогућавају проверу и утврђивање наученог, већ активирају њихов интелектуални напор и стваралачке способности.

Аутори средњошколских уџбеника у издању Едуке и Клета су велику пажњу посветили анализираном граматичком садржају, али и његовој квалитетној методичкој обликованости. У складу са наставним планом и програмом, као и са когнитивним способностима ученика, аутори су своје уџбенике конципирали према савременим дидактичким захтевима и према утврђеној методичкој апаратури. Такође, велику пажњу посветили су и образовном дизајнирању уџбеника, при чему је он постао средство за учење, а не само извор информација.

С друге стране, писана „уређеним језиком модерне науке, примереним језичким компетенцијама узраста коме је намењена” (Плут, 2003), средњошколска граматика Ж. Станојчића и Љ. Поповића, не садржи горепоменути систем питања и задатака. Међутим, ако се узме у обзир чињеница да је, према речима аутора, фокусирана граматика намењена средњошколској али и универзитетској настави, као и то да је њена структура искључиво заснована на интерпретацији

научнонаставних ставова, одсуство наведених елемената не може умањити њен квалитет, нити њену функционалност у наставној пракси.

Спроведеним истраживањем нивоа усвојености знања ученика и студената из области јотовања, желели смо да сазнамо да ли, и у којој мери, узоркована популација познаје издвојену гласовну алтеранцију. Наши испитивани ученици и студенти су, кроз различите типове задатака, имали могућност за испис 6038 тачних одговора (1338 у основној школи, 2400 у средњој школи и 2300 на факултету/академији). У коначном пребројавању, укључујући све истраживане групеације, забележили смо укупно 65,19% тражених решења, што се може оценити као задовољавајући резултат који указује да ученици основних и средњих школа, као и студенти поседују висок степен знања о јотовању.

Коначни резултати су, према узорку истраживања, као и према примерима који су били предмет анализе, дескриптивно представљени у Табели 13.

Табела 13.
Коначан број и процена тачних одговора

	Основна школа			Средња школа			Универзитет			Укупно		
	УО	УУ	%	УО	УУ	%	УО	УС	%	360	ЗУИС	%
грубљи	159	223	71,30	214	240	89,17	188	230	81,74	561	693	80,95
браћа	152	223	68,16	212	240	88,33	206	230	89,57	570	693	82,25
рођендан	104	223	46,64	186	240	77,50	145	230	63,04	435	693	62,77
вољен	158	223	70,85	218	240	90,83	202	230	87,83	578	693	83,41
пишем	20	223	8,97	54	240	22,50	160	230	69,57	234	693	33,77
виши	70	223	31,39	137	240	57,08	175	230	76,09	382	693	55,12
дјевојка	0	0	0,00	162	240	67,50	194	230	84,35	356	470	75,74
сњежан	0	0	0,00	61	240	25,42	118	230	51,30	179	470	38,09
тјерати	0	0	0,00	155	240	64,58	189	230	82,17	344	470	73,19
љето	0	0	0,00	119	240	49,58	178	230	77,39	297	470	63,19
УКУПНО	663	1338	49,55	1518	2400	63,25	1755	2300	76,30	3936	6038	65,19

Посматрајући свеукупан број тачних одговора према истраживаним групацијама, примећујемо да су ученици основне школе, са остварених 49,55%, у великом заостатку за средњошколцима и студентима (средња школа 63,25% и студенти 76,30%). Како смо за минимални проценат који су основци требали да остваре одабрали 50%, њихово знање се у свеукупном збиру тачних одговора не може окарактерисати као добро. Сврсисходност и трајност знања основаца, као и критички однос према анализираној морфонолошкој појави до које се долази самооткривањем структуре речи испод су просека. Заправо, знања која показују основци о јотовању карактерише процес селекције садржаја који ће се упамћивати, а као таква су непримењива у пракси. То потврђује висок проценат разноврсних грешака у постављеним задацима. Истовремено, констатација о недовољној посвећености јотовању у настави српског језика уопште, као и склоности ученика за површним сагледавањем и проницањем у понуђене речи, могла би се извести и на основу високог процента оних који уопште нису дали одговор на поједина питања. Одређен ниво успешности основци су једино показали у два задатка затвореног типа, и то на примерима *јрубљи*, *браћа* и *вољен*.

Како би средњошколци, по нашој процени, показали задовољавајуће знање из области јотовања, требало је да остваре минимум 58% тачних одговора што је, математички посматрано, средина између основне школе (50%) и факултета/академије (66%)⁴. Увидом у Табелу 13 примећујемо да су испитивани ученици средње школе постигли резултате изнад просека са остварених 63,25% тачних одговора. Међутим, недостатак системског континуираног учења индикатор је слабе усвојености одређених гласовних алтернација, какво је и јотовање, и на нивоу другог циклуса образовања. Средњошколци у задацима препознавања и уочавања показују боља, али незадовољавајућа знања, јер се она налазе на нижим нивоима Блумове таксономије. Такође, одређену скептичност по питању реализовања циљева наставе у нижим разредима основне школе подстиче и показана минимална усвојеност знања о јотовању код оба испитивана разреда средњошколаца, превасходно

4

Модел процентуалних „прагова знања“ које су испитиване ученичке и студентске категорије морале да достигну како би њихово знање било на задовољавајућем нивоу, преузет је из докторске дисертације *Правопис српског језика у наставној пракси*, проф. Вељка Брборића (2004).

на примерима јекавског јотовања. Из наведених разлога долазимо до закључка да би једно од основних правила рада наставника у средњим школама требало да буде континуирано проширивање и продубљивање ученичког знања, при чему је неопходно водити рачуна о темпу и поступности, као и о стварању логичке структуре морфонолошког садржаја.

Имајући у виду и чињеницу да је за ниво задовољавајућег знања академица било неопходно остварити минимум 66%, добијени проценат (76,30%) показује да студенти, насупрот ученицима средњих и основних школа, показују веома солидан ниво знања о јотовању. То се посебно читава у високом проценту тражених решења свих задатака на тесту знања, како оних који захтевају ниже нивое мисаоног ангажовања, тако и оних који захтевају његове више нивое. Конкретно, студенти, а посебно они на завршним годинама студија, показују виши ниво знања у односу на средњошколце и основце, па и на своје млађе колеге. Ово је посебно уочљиво у процентуално мањој присутности грешака у свим задатим примерима, као и у изразито већем проценту успешности у решавању датих задатака.

Наведени закључци нису коначни и непроменљиви, у смислу да је њима обухваћено све оно што је од кључног значаја за унапређивање ефективности наставе српског језика у образовном систему Републике Србије. Овај рад представља мали увид у велико морфофонолошко поље имплементирано у наставу српског језика. Такође, треба имати у виду да смо у раду представили резултате који имају дескриптивни и информативни карактер са циљем постављања основе за даља и темељнија испитивања у домену квалитета наставе српског језика из области морфофонологије.

Литература

- Брборић, В. (2004). *Правовис српској језика у наставној пракси*. Београд: Филолошки факултет.
- Драгићевић, Р. (2012). *Лексиколоија и грамаџика у школи: методички ољеди*. Београд: Учитељски факултет.
- Јевтић Трифуновић, Н. (2023). *Елементи фонетике у контексту савременог наставног процеса*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Микановић, Б. (2014). Исходи учења и стандарди знања у основном образовању. *Иновације у настави XXVII* (2014/1), 84–93.
- Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српској језика и књижевности*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мркаљ, З. (2009). *Наставна теорија и пракса 2: српски језик и књижевности у сјајним разредима основне школе*. Београд: Клет.
- Николић, М. (2012). *Методика наставе српској језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Павловић, М. (2016). Планирање у настави српског језика и књижевности. *Методички цветник: Зборник радова из методике наставе српској језика и књижевности* (приредила Зона Мркаљ), Бања Лука: Друштво наставника српског језика и књижевности Републике Српске (2016), 300–317.
- Пипер, П., Клајн, И. (2017). *Нормативна грамаџика српској језика* (друго измењено и допуњено издање). Нови Сад: Матица српска.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-педагошки систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за психологију, Филозофски факултет.
- Симић, Р. (2002). *Српска грамаџика I: Увод, фонолоија, морфолоија* (ијекавско издање). Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика; Никшић: Јасен.
- Симић, Р. (2001). *Општа лингвистика*. Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.

- Станисављевић, Н. (2018). Неке дилеме средњошколаца и студената о писању великог и малог слова. *Наша школа: часопис за теорију и праксу васпитања и образовања XXIV* (2018/2), стр. 83–100.
- Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (2011). *Граматика српског језика за гимназије и средње школе* (13. издање). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Трнавац, Н. (1999). Дидактичко-методичка апаратура за рад ученика у основношколским уџбеницима. *Вредности савременог уџбеника III: Зборник радова са научној скупштини*, Ужице: Учитељски факултет.

Извори

- Вуловић, Н., Рудњанин, С. (2019). *Српски језик и језичка култура за шести разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Журић, Ј. (2021). *Српски језик и језичка култура: уџбеник са вежбањима за осми разред основне школе*. Београд: Едука.
- Журић, Ј. (2021). *Српски језик и књижевност: радна свеска за осми разред основне школе*. Београд: Едука.
- Журић, Ј., Ангеловски, Ј. (2024). *Говор и језик: српски језик и језичка култура (са вежбањима) за шести разред основне школе*. Београд: Едука.
- Журић, Ј., Ангеловски, Ј., Цуцић, Д. (2024). *Српски језик и књижевност за шести разред основне школе: радна свеска*. Београд: Едука.
- Кликовац, Д., Николић, Љ. (2020). *Српски језик 1: за први разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Едука.
- Ломпар, В. (2024). *Граматика 7: српски језик и књижевност за седми разред основне школе*. Београд: Клет.
- Ломпар, В., Мркаљ, З., Несторовић, З. (2024). *Српски језик и књижевност за седми разред основне школе: радна свеска уз уџбенички материјал*. Београд: Клет.
- Ломпар, В. (2023). *Граматика 6: Српски језик и књижевност за 6. разред основне школе*. Београд: Клет.
- Ломпар, В. (2022). *Граматика 8: српски језик и књижевност за осми разред основне школе*. Београд: Клет.

- Ломпар, В., Мркаљ, З., Несторовић, З. (2022). *Српски језик и књижевност за осми разред основне школе: радна свеска уз уџбенички комплет*. Београд: Клет.
- Ломпар, В. (2019). *Српски језик и књижевност за први разред гимназије*. Београд: Клет.
- Ломпар, В., Мркаљ, З., Несторовић, З. (2019). *Српски језик и књижевност за шестии разред основне школе: радна свеска уз уџбенички комплет*. Београд: Клет.
- Маринковић, С. (2020). *Српски језик 8: уџбеник за осми разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Маринковић, С. (2019). *Српски језик 6: уџбеник за шестии разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Рудњанин, С. (2021). *Српски језик и језичка култура за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Рудњанин, С., Милошевић, М. (2016). *Радна свеска за српски језик за шестии разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Савовић, С., Срдих, Ј., Ђећез Иљукић, Д. (2023). *Дар речи: ирамајика српској језика за шестии разред основне школе*. Београд: Нови Логос.
- Савовић, С., Срдих, Ј., Ђећез Иљукић, Д., Вулић, С. (2019). *Дар речи: ирамајика српској језика за осми разред основне школе*. Београд: Логос.
- Станковић Шошо, Н., Слијепчевић Бјеливук, С., Сувајцић, Б. (2023). *У иоџрази за језичким књижевним блатом: радна свеска за српски језик и књижевност за шестии разред основне школе*. Београд: Логос.
- Станковић Шошо, Н., Ђећез Иљукић, Д., Срдих, Ј., Савовић, С., Вулић, С. (2019). *Радна свеска 8: радна свеска уз уџбенички комплет српској језика и књижевности за осми разред основне школе*. Београд: Логос.

DJ or Đ: what is the level of knowledge of iotation in teaching practice?

Nevena Jevtić Trifunović

The Academy of Applied Preschool Teaching and Health
Studies, Kruševac, Republic of Serbia

ABSTRACT: The main goal of language science, integrated into the educational system, is to develop, enrich and expand the language competences of pupils/students for cultural communication and language tolerance. Morphophonology, due to the scope of its subject matter, but also due to its rich interdisciplinary connections with other related sciences (phonetics, phonology, morphology, lexicology), is classified as a branch of language science whose knowledge is necessary for successful mastery of the spelling norm, as well as speech skills. Considering the fact that improving the knowledge of pupils and students is one of the key tasks of teaching in Serbian language, especially in the 21st century when electronic media and social networks spoil what the education system does, as well as the fact that morphophonology is an insufficiently researched area in Serbian studies, the idea arose to actualize and modernize the teaching area of the excerpted linguistic discipline at all levels of education. As part of morphophonology, iotation is defined as a morphologically conditioned sound alternation that involves process-

es related to a certain morphological or creative category of words, so knowledge of its results is of great importance for phonological literacy. Based on research on the presence of the prominent grammatical part in primary and secondary school curricula for the Serbian language, as well as on the manner of its interpretation in selected textbook literature, in this paper we have attempted to show to what extent iotation is represented in the teaching of the Serbian language at all levels of education, but also to propose modeled learning processes, according to the requirements of modern methodological systems. Also, in order to obtain a comprehensive picture of the isolated voice alternation, we included in the analytical consideration the current state of morphophonological practice in primary and secondary schools, as well as in higher education academic and professional institutions.

KEYWORDS: Serbian language, Serbian language teaching methodology, textbook, voice alternations, iotation.

Видљиво и невидљиво у инклузивном васпитању и образовању¹

Ивана Ристић²

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у
Косовској Митровици, Учитељски факултет

РЕЗИМЕ: Инклузивно образовање представља један од најзначајнијих изазова савремене педагогике и образовне политике где су формални оквири, закони, стратегије и методички модели видљиви и јасно артикулисани, док индивидуалне разлике, емоционалне потребе и социјалне баријере често остају невидљиве у васпитној образовној пракси. Циљ овог рада је да пружи преглед новијих теоријских и истраживачких налаза о методичким изазовима у раду са децом са сметњама у развоју, са посебним освртом на људе и њихову децу. У раду је извршена анализа релевантне литературе објављене у периоду 2018 – 2025. го-

1 Овај рад је део истраживања спроведеног у оквиру интерног макро пројекта евиденциони број ИМП 003 Унапређивање професионалних компетенција васпитача и учитеља у савременим условима васпитања и образовања, који реализује Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица.

2 ivana.ristic@pr.ac.rs <https://orcid.org/0000-0002-7780-4504>

дине, коришћењем база ERIC, PsycINFO, Scopus и Web of Science. У анализу су укључени искључиво радови објављени у целости у рецензираним часописима. Кључне речи коришћене у изрази су: инклузивно образовање, методички изазови и инклузивном образовању, социопрагматика, оштећење слуха, а на енглеском: *inclusive education, instructional challenges in inclusive education, sociopragmatics, hearing impairment*. Преглед литературе и испитивачких налаза показује да су методички изазови најчешће повезани са недовољном флексибилношћу наставних метода, ограниченом приступачношћу наставних материјала и дијалогичких садржаја као и недовољном припремом наставника за индивидуализовани рад. Критичка анализа испитивачких налаза заснива се на разликовању видљивог (мерљиво и измерено) и невидљивог (проживљено и тешко уочљиво) при чему прву равну чине формалне категорије смењиве у развоју, статистички подаци, технолошка помаћала и знаковни језик, а другу индивидуалне разлике, психосоцијалне потребе, социопрагматичке тешкоће у комуникацији, као и емоционални развој и самопоуздање ученика. Поред тога, истиче се значај улоге породице и локалне заједнице које се издвајају као видљиви партнери кроз институционалну сарадњу, али и као невидљиви ресурси који обезбеђују емоционалну подршку, мотивацију и подршку за превазилажење проблема. Синтеза добијених налаза потврђује да је инклузивно образовање двоструки процес. Формално је видљив кроз подршку и пројекте, али је у пракси условљен способношћу наставника да препознају невидљиве аспекте попут емоција, социопрагматичке баријере и породичних ресурса. Резултати утичу на значај холистичког методичког приступа који интегрише знање, емпатију, сарадњу са породицом и социопрагматичку осетљивост као предуслов за развој квалитетног и одрживог инклузивног васпитања и образовања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: инклузивно образовање; методички изазови; социопрагматика; оштећење слуха; компетенције наставника.

Увод

Инклузивно васпитање и образовање представља једно од централних питања савремене педагошке теорије и праксе, посебно у контексту развоја образовних система који настоје да обезбеде једнаке могућности за сву децу. Савремени концепт инклузије не односи се искључиво на физичко присуство детета у редовном образовном окружењу, већ подразумева активно учешће, осећај припадања и могућност пуног укључивања у образовни и социјални живот школе, на шта указују Ainscow (2020) и UNESCO (2020). У том смислу, инклузивно образовање превазилази оквири формалних законских решења и подразумева континуирано прилагођавање наставне праксе различитим образовним, комуникацијским и социјалним потребама ученика.

Иако су у последњим деценијама инклузивне политике значајно развијене, а приступ образовању доступнији већем броју деце, бројна истраживања указују на то да део тешкоћа са којима се ученици са сметњама у развоју сусрећу остаје недовољно препознат у свакодневној наставној пракси (Klang et al., 2022; Могіћа, 2019). Најчешће су видљиви аспекти инклузије повезани са прилагођавањем наставних материјала, применом асистивних технологија, архитектонском приступачношћу и организационим мерама подршке. Међутим, поред ових формално уочљивих облика подршке, постоје и мање видљиве димензије инклузије које се односе на квалитет комуникације, социјалне односе, емоционалну сигурност и осећај прихваћености у школском окружењу. Управо у области комуникације и социјалне интеракције често се испољавају тешкоће које нису лако уочљиве у свакодневном раду. Посебно место у том контексту заузимају социопрагматичке тешкоће које могу значајно утицати на учешће ученика у наставним и вршњачким интеракцијама. Matthews и сарадници (2018) истичу да социопрагматичка компетенција подразумева способност разумевања контекста комуникације, тумачења имплицитних значења, препознавања невербалних сигнала и прилагођавања комуникације различитим социјалним ситуацијама. Иако се ове вештине често развијају спонтано кроз свакодневне интеракције, код деце са оштећењем слуха могу бити отежане услед ограниченог приступа спонтаној комуникацији и социјалном искуству (Crowe et al., 2021; Sundqvist et al., 2023). Последице ових тешкоћа не

испољавају се увек кроз јасно уочљиве проблеме у учењу, већ се често манифестују као повлачење из групне комуникације, ограничено учешће у интеракцији, несигурност или осећај социјалне изолованости. Ови изазови посебно долазе до изражаја у раду са глувом и наглувом децом, где се наставници и васпитачи, поред прилагођавања наставних и васпитно-образовних садржаја, сусрећу и са потребом препознавања суптилних аспеката комуникације и учешћа детета у групи. Истраживања показују да формално обезбеђени услови инклузије не гарантују нужно и стварну укљученост ученика у социјални и образовни живот школе (Antia et al., 2020; Xie et al., 2024). Управо због тога све више пажње у савременој литератури добијају питања припадања, квалитета интеракције, емоционалне подршке и социопрагматичке осетљивости наставника и васпитача.

Имајући у виду наведене аспекте, у овом раду инклузивно образовање посматра се кроз однос видљивих и невидљивих аспеката васпитно-образовне праксе. Видљиву димензију чине законски оквири, методичке адаптације, асистивне технологије и облици институционалне подршке, док се невидљива димензија односи на емоционалне, комуникацијске и социопрагматичке аспекте укључености ученика. Циљ рада је да се, на основу анализе новијих теоријских и истраживачких радова, прикажу и критички размотре савремени методички изазови у инклузивном образовању, са посебним освртом на социопрагматичке аспекте комуникације и учешћа глуве и наглуве деце у школском окружењу. Полазна претпоставка рада је да су невидљиви аспекти комуникације и социјалног учешћа недовољно заступљени у постојећим моделима инклузивне праксе.

Методологија

У раду је дат теоријско-аналитички преглед савремене научне литературе са елементима тематске анализе истраживачких налаза који се односе на инклузивно образовање, методичке изазове у раду са децом са сметњама у развоју и социопрагматичке аспекте комуникације у школском контексту. Полазиште рада заснива се на анализи новијих теоријских и емпиријских истраживања која се баве односом између формално обезбеђене инклузије и стварне укључености ученика у наставне и социјалне активности. Претрага литературе реализована

је током 2025. године у електронским базама ERIC, PsycINFO, Scopus и Web of Science. У циљу обезбеђивања актуелности и научне релевантности, у анализу су укључени радови објављени у периоду од 2018. до 2025. године. Претраживање литературе је реализовано коришћењем кључних речи на српском и енглеском језику: инклузивно образовање, методички изазови у инклузивном образовању, социопрагматика, оштећење слуха, прагматичка компетенција/inclusive education, instructional challenges in inclusive education, sociopragmatics, hearing impairment, pragmatic competence. Критеријуми за укључивање радова обухватали су: а) радове објављене у рецензираним научним часописима; б) доступност рада у целости; в) тематску усмереност на инклузивно образовање, комуникацију, прагматичке аспекте интеракције или образовање глуве и наглуве деце; г) научну релевантност и повезаност са циљем рада. Из анализе су искључени радови који су били усмерени искључиво на медицинске или клиничке аспекте оштећења слуха без повезаности са образовним контекстом, као и публикације без јасно описане методологије или теоријског оквира. Након иницијалне претраге и елиминације дупликата, извршена је селекција радова на основу наслова, апстракта и тематске релевантности. У завршну анализу укључени су радови који су омогућили сагледавање видљивих и невидљивих аспеката инклузивне праксе, са посебним освртом на комуникацијске и социопрагматичке изазове у образовању глуве и наглуве деце. Истраживачки налази груписани су неколико тематских целина које се односе на: приступачност наставе и прилагођавање образовног окружења, социопрагматичке и комуникацијске баријере, улогу наставника у процесу инклузије, као и значај породичне и социјалне подршке у развоју осећаја припадања и активног учешћа ученика у школском окружењу.

Видљиви и невидљиви методички и социопрагматички аспекти инклузивне праксе

Савремена истраживања у области инклузивног образовања показују да су у последњој деценији учињени значајни помаци у развоју формалних механизма подршке деци са сметњама у развоју. У литератури се као најчешће заступљени облици подршке наводе прилагођавање наставних садржаја, примена асистивних

технологија, визуелна подршка у настави, присуство педагошких асистената и развој индивидуализованих образовних планова (UNESCO, 2020; Moriga, 2019). На значај системског приступа инклузији указују и Boyle et al. (2020), наглашавајући да квалитет инклузивне праксе зависи од истовременог развоја институционалне подршке, компетенција наставника и школске климе. Ови аспекти инклузије углавном су јасно видљиви у образовној пракси јер се односе на конкретне организационе и методичке мере које школа може формално да обезбеди.

Када је реч о образовању глуве и наглуве деце, посебан значај има приступачност комуникације и наставних садржаја. Истраживања указују на то да употреба визуелних материјала, титлованих дигиталних садржаја, знаковног језика и различитих облика мултимодалне наставе може допринети бољем разумевању наставних садржаја и активнијем учешћу ученика у настави (Sundqvist et al., 2023; Wang et al., 2021). Поред тога, асистивне технологије, као што су FM системи, кохлеарни импланти и дигитални системи за појачавање звука, у великој мери олакшавају приступ говорној комуникацији у учионици, што потврђују Crowe и сарадници (2021). У анализираним радовима често се наглашава да су наставници најспремнији да препознају и примењују оне облике подршке који су јасно дефинисани кроз школске процедуре и методичка упутства. То се пре свега односи на адаптацију наставних материјала, организацију простора, избор наставних средстава и техничку подршку ученицима. Истовремено, бројна истраживања показују да се инклузија у пракси и даље у великој мери посматра кроз физичко присуство ученика у редовном одељењу, док се квалитет њиховог учешћа у комуникацији и вршњачким интеракцијама ређе систематски прати (Ainscow, 2020; Antia et al., 2020). На сличан начин Nehir et al. (2019) истичу да формално укључивање ученика у редовна одељења не подразумева аутоматски и развој осећаја припадања, прихваћености и равноправног учешћа у школском животу. Поред наставних адаптација, значајан број радова указује и на важност сарадње школе, породице и стручних служби у процесу инклузивног образовања. Формални облици сарадње најчешће обухватају израду индивидуалних планова подршке, консултације са стручним сарадницима и укључивање родитеља у планирање образовних активности. Међутим, упркос развијеним институционалним механизмима, поједина истраживања указују на то да формално обезбеђени услови не

доводе увек и до осећаја стварне укључености ученика у социјални живот школе (Klang et al., 2022). У том контексту, видљиви аспекти инклузије представљају важан, али не и довољан услов квалитетног образовног укључивања. Иако прилагођени материјали, техничка подршка и организационе мере значајно доприносе приступачности наставе, истраживања показују да се део тешкоћа са којима се ученици сусрећу испољава у мање уочљивим областима комуникације, социјалних односа и емоционалног функционисања. Управо ти аспекти често остају изван формално дефинисаних оквира инклузивне праксе.

Поред видљивих облика подршке који се односе на приступачност наставе и техничке адаптације, у литератури се све чешће указује на значај мање уочљивих аспеката инклузивног образовања који се односе на комуникацију, социјалне односе и осећај припадања ученика у школском окружењу. Ови аспекти тешко се уочавају кроз формалне показатеље школског постигнућа, али могу значајно утицати на квалитет учешћа ученика у наставним и вршњачким интеракцијама (Морића, 2019; Xie et al., 2024). На значај осећаја припадања у инклузивном окружењу указују и Koster et al. (2018), наглашавајући да социјална прихваћеност представља један од кључних предуслова успешне инклузије.

Код глуве и наглуве деце посебно место заузимају социопрагматичке тешкоће које се не односе искључиво на разумевање речи и језичке структуре, већ и на разумевање контекста комуникације, имплицитних значења, хумора, ироније, промене теме разговора и невербалних сигнала. Matthews и сарадници (2018) истичу да ове тешкоће могу значајно утицати на квалитет вршњачких интеракција и социјалне укључености ученика. У условима учioniчке комуникације ове тешкоће често остају непрепознате, нарочито у ситуацијама када ученик успешно прати основни ток наставе и постиже задовољавајуће академске резултате. Истраживања показују да ученици са оштећењем слуха неретко имају потешкоће у спонтаном укључивању у групне разговоре, праћењу брзе динамике комуникације и разумевању неформалних социјалних правила која се у вршњачким групама подразумевају (Crowe et al., 2021). У школској пракси ове тешкоће често се испољавају кроз повлачење из комуникације, ограничено учешће у групном раду или смањену иницијативу у социјалним интеракцијама. Поједини аутори указују на то да се такво понашање понекад погрешно тумачи као незаинтересо-

ваност, пасивност или недостатак мотивације, иако се у основи може налазити несигурност у комуникацији и страх од неразумевања (Antia et al., 2020). Управо због тога део ученика остаје „невидљив“ у социјалној структури одељења, иако формално учествује у настави. На потребу развијања комуникацијски осетљиве наставне праксе указују и Szumski et al. (2021), истичући да квалитет интеракције између наставника и ученика значајно утиче на доживљај укључености у школи.

Осим комуникацијских тешкоћа, значајан аспект невидљивих изазова односи се и на емоционално функционисање ученика. Истраживања указују да осећај изолованости, неприпадања и ограничене вршњачке повезаности може негативно утицати на самопоуздање и школско ангажовање глуве и наглуве деце (Sundqvist et al., 2023). У том контексту, инклузивно окружење не подразумева само физичку доступност наставе, већ и постојање комуникацијске и емоционалне сигурности унутар одељења. На значај социјалне и комуникацијске димензије инклузије указују и домаћа истраживања. Ристић и сар. (2023) истичу да квалитет укључености ученика у наставне активности у великој мери зависи од осећаја прихваћености, могућности комуникације и начина на који наставник организује интеракцију у учионици. Слично томе, Радовановић и сарадници (2021) наглашавају да се код деце са оштећењем слуха тешкоће често испољавају управо у области прагматичке употребе језика и социјалне комуникације, што може утицати на квалитет односа са вршњацима и учешће у школском животу.

Дискусија

Анализа савремене литературе показује да се инклузивно васпитање и образовање у великој мери и даље развијају у правцу обезбеђивања формалне приступачности, док су комуникацијски, социјални и емоционални аспекти укључености знатно мање заступљени у истраживањима и практичним моделима подршке. Иако су у претходним годинама унапређени законски оквири, доступност асистивних технологија и могућности прилагођавања наставе, резултати анализираних радова указују да физичко присуство детета у групи или одељењу не подразумева нужно и стварну укљученост у комуникацијски и социјални живот васпитно-образовне средине (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020). Слично томе,

Hehir et al. (2019) naglašavaju da se uspešnost inkluzije ne može procenjivati isključivo kroz pristup obrazovanju, već i kroz kvalitet učešća ученика у свакодневним интеракцијама и осећај припадања школској заједници. Управо у том простору између формално обезбеђене инклузије и свакодневног искуства детета постају видљиви они аспекти који у пракси често остају непрепознати.

Истраживања показују да деца са оштећењем слуха могу успешно пратити наставне и васпитно-образовне активности, а да истовремено имају ограничене могућности за спонтану комуникацију, уčeшће у вршњачким интеракцијама и развој осећаја припадања групи (Crowe et al., 2021; Sundqvist et al., 2023). Ове тешкоће најчешће нису лако уочљиве јер се не испољавају кроз јасно видљиве проблеме у академском функционисању, већ кроз суптилније облике повлачења, комуникацијске несигурности и ограниченог уčeшћа у социјалним ситуацијама. На значај ових мање уочљивих аспеката указују и Koster et al. (2018), истичући да социјална прихваћеност и осећај припадања представљају један од кључних предуслова успешне инклузије. У том смислу, може се уочити одређена неусклађеност између формалних циљева инклузивног образовања и начина на који се квалитет укључености процењује у пракси. Док образовни системи најчешће прате академско постигнуће и техничку приступачност наставе, знатно ређе се систематски сагледавају квалитет комуникације, социјални положај ученика у групи и њихова емоционална сигурност.

Потреба за дубљим разумевањем ових аспеката посебно се уочава у области социопрагматичке комуникације, која је у оквиру инклузивне методике још увек недовољно заступљена. У већини образовних модела пажња је превасходно усмерена на адаптацију наставних садржаја и техничку приступачност, док се мање простора посвећује питањима разумевања контекста комуникације, имплицитних значења, динамике групне интеракције и социјалне сигурности детета. Matthews и сарадници (2018) указују да управо тешкоће у разумевању прагматичких аспеката комуникације могу значајно ограничити уčeшће ученика у вршњачким интеракцијама, чак и онда када су академске способности очуване. На тај начин део комуникацијских препрека остаје „невидљив“, иако управо оне често обликују свакодневно искуство детета у васпитно-образовном окружењу. Са тим је непосредно повезана и улога васпитача и наставника у препознавању ових

суптилних аспеката инклузије. Резултати анализе указују да квалитет укључености детета не зависи искључиво од прилагођених материјала и техничке подршке, већ и од начина на који одрасли организују комуникацију, подстичу интеракцију и стварају осећај сигурности у групи. Florian и Beaton (2018) наглашавају да инклузивна пракса подразумева способност наставника да препознају различите облике учешћа ученика и креирају окружење у којем се различитост не посматра као препрека, већ као саставни део образовног процеса. Истовремено, бројни аутори указују да професионална припрема васпитача и наставника још увек недовољно обухвата развој социопрагматичке осетљивости и стратегије подршке комуникацијском учешћу деце са сензорним оштећењима (Sharma & Sokal, 2020; Klang et al., 2022). Szumski et al. (2021) додатно истичу да се квалитет инклузије у великој мери обликује кроз свакодневне интеракције у учионици, а не само кроз формално дефинисане мере подршке.

Такође, поред улоге образовне установе, значајан утицај на квалитет инклузивног искуства имају и породица и локална заједница. Анализирана истраживања показују да подржавајући породични односи, добра сарадња са васпитачима и наставницима, као и доступност социјалних ресурса у заједници могу допринети већем степену комуникацијске сигурности и социјалне укључености деце са оштећењем слуха (Hintermair & Sarimski, 2019). На значај партнерског односа породице и школе указују и Blue-Banning et al. (2021), наглашавајући да квалитет сарадње са породицом директно утиче на осећај сигурности и континуитет подршке детету. Са друге стране, недостатак овакве подршке може додатно појачати осећај изолованости и ограничити могућности детета за активно учешће у групним и вршњачким активностима. У том контексту, може се уочити да су невидљиви аспекти инклузије често снажно повезани са квалитетом односа и комуникације у окружењу детета, а не искључиво са доступношћу формалних ресурса.

Сви наведени налази указују на потребу да се концепт инклузивног образовања сагледава шире од питања приступачности наставе и формалног укључивања деце у редовне васпитно-образовне групе. Инклузија подразумева и квалитет комуникације, осећај прихваћености, могућност учешћа у социјалним односима и развој сигурности у интеракцији са вршњацима и одраслима. Управо у томе се огледа и допринос овог рада, који инклузивно образовање посматра

кроз однос видљивих и невидљивих аспеката укључености, са посебним освртом на социопрагматичке и комуникацијске изазове глуве и наглуве деце. Социопрагматичка перспектива, која је у постојећој литератури још увек недовољно заступљена, може представљати значајан оквир за боље разумевање оних аспеката инклузије који у пракси често остају мање уочљиви, иако у великој мери обликују свакодневно искуство детета у васпитно-образовном процесу.

Закључак

Инклузивно васпитање и образовање у савременом образовном контексту све се мање посматра искључиво као питање физичке доступности образовања, а све више као питање квалитета учешћа детета у комуникацијском, социјалном и емоционалном животу групе и одељења. Анализа савремене литературе показала је да су у пракси најчешће препознати и развијени видљиви аспекти инклузије, који се односе на законске оквире, организационе мере подршке, прилагођавање наставних садржаја и примену асистивних технологија. Иако ови облици подршке имају важну улогу у обезбеђивању приступачности васпитно-образовног процеса, резултати анализираних радова указују да они сами по себи нису довољни за остваривање стварне укључености деце са сметњама у развоју. Посебно место у том контексту имају невидљиви аспекти инклузије који се односе на социопрагматичке тешкоће, квалитет комуникације, осећај припадања, емоционалну сигурност и могућност активног учешћа у вршњачким интеракцијама. Код глуве и наглуве деце ове тешкоће често остају недовољно препознате јер се не испољавају увек кроз видљиве проблеме у праћењу наставе или академском постигнућу, већ кроз суптилније облике комуникацијске несигурности, повлачења и ограниченог учешћа у социјалном животу групе и одељења. Резултати анализе указују и на значај улоге васпитача и наставника у препознавању ових аспеката инклузивне праксе. Квалитет укључености детета у великој мери зависи од начина на који се организује комуникација, подстиче интеракција и обликује социјална атмосфера у васпитно-образовном окружењу. Истовремено, значајну улогу имају и породица и локална заједница, не само као формални партнери у процесу инклузије, већ и као важни извори емоционалне подршке, сигурности и мотивације.

Добијени налази указују на потребу развијања холистичког приступа инклузивном васпитању и образовању који, поред методичких и организационих аспеката, обухвата и комуникацијску, социјалну и емоционалну димензију укључености детета. У том смислу, социопрагматичка перспектива може допринети потпунијем разумевању искуства деце са сензорним оштећењима у васпитно-образовном процесу и представљати значајан оквир за унапређивање инклузивне праксе у предшколском и основношколском образовању.

Литература

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Antia, S. D., Jones, P., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2020). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 123–136. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz047>
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2021). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 87(3), 305–321. <https://doi.org/10.1177/0014402921997485>
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K.-A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. *Inclusion*, 8(4), 269–283. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-8.4.269>
- Crowe, K., Marschark, M., Dammeyer, J., & Lehane, C. (2021). Educational outcomes and experiences of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Deafness & Education International*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1819962>
- Димић, Н., Ристић, И., & Ковачевић, Ј. (2020). Сарадња породице и школе у инклузивном образовању деце са сметњама у развоју. *Зборник радова Учитељског факултета*, 14(2), 115–129.
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2019). A summary of the evidence on inclusive education. Abt Associates. <https://www.abtassociates.com/sites/default/files/2020-02/A-Summary-of-the-Evidence-on-Inclusive-Education.pdf>
- Hintermair, M., & Sarimski, K. (2019). Families with deaf and hard of hearing children: Stress and support needs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,

- 24(1), 1–12. <https://doi.org/10.1093/deafed/eny032>
- Klang, N., Gustafson, K., & Mjöberg, M. (2022). Inclusive education in practice: Teachers' experiences of support and barriers. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 601–615. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920218>
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2018). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1395878>
- Matthews, N. L., Hogan, A. L., & Doyle, M. (2018). Pragmatic language difficulties in children with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3), 534–548. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-17-0083
- Moriña, A. (2019). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 3–8. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424772>
- Radovanović, V. S., Kovačević, J. M., & Ristić, I. D. (2021). Zahtevi i potrebe za titlovanjem audio - vizuelnih sadržaja namenjenih gluvim i nagluvim učenicima. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 51 (2), 323–338. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP51-31732>
- Ristić, I. D., & Kovačević, J. M. (2022). Kooperativno učenje u obrazovanju gluvih i naglavih učenika. *Baština*, 32 (57), 463–474. <https://doi.org/10.5937/bastina32-39166>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2020). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jsi.2020.5>
- Sundqvist, A., Lyxell, B., & Samuelsson, C. (2023). Social participation and communication in deaf and hard-of-hearing children in inclusive school settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(2), 145–158. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac042>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2021). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms:

- A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100405. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000373718>
- Wang, Y., Andrews, J. F., & Liu, C. (2021). Multimodal instruction and accessibility in deaf education. *Deafness & Education International*, 23(4), 245–260. <https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1879096>
- Vuković, B. Z., Ristić, I. D., & Čalasan, S. V. (2024). Inkluzija u obrazovanju i oštećenje sluha. *Obrazovanje i vaspitanje*, 19(21), 79–95. <https://doi.org/10.5937/obrvas19-51279>
- Xie, Y., Pormčšil, M., & Peters, B. (2024). Inclusion, belonging and participation of students with disabilities in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(3), 421–438. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2174567>

The visible and the invisible in inclusive education

Ivana Ristić

University of Pristina with temporary seat in Kosovska
Mitrovica, Faculty of Education

ABSTRACT: Inclusive education represents one of the most significant challenges of contemporary pedagogy and educational policy, where formal frameworks, laws, strategies, and instructional models are visible and clearly articulated, while individual differences, emotional needs, and sociopragmatic barriers often remain invisible in teaching practice. This paper aims to provide an overview of recent theoretical and research findings on instructional challenges in working with children with developmental disabilities, with a particular focus on deaf and hard of hearing children. An analysis of relevant literature published between 2018 and 2025 was conducted using the databases ERIC, PsycINFO, Scopus and Web of Science. Only full-text articles published in peer-reviewed journals were included in the review, while the keywords used in the search were: inclusive education, instructional challenges in inclusive education, sociopragmatics, and hearing impairment. Findings from the review indicate that instructional challenges are most often related to insufficient

flexibility of teaching methods, limited accessibility of teaching materials and digital resources, as well as inadequate teacher preparation for individualized instruction. A critical analysis of these studies distinguishes between the visible (measurable and prescribed) and the invisible (experienced and difficult to observe). The visible dimension includes formal categories of developmental disabilities, statistical data, technological aids, and sign language, whereas the invisible dimension involves individual differences, psychosocial needs, sociopragmatic communication difficulties, emotional development, and student self-confidence. In addition, the role of the family and the local community is emphasized, both as visible partners through institutional collaboration and as invisible resources providing emotional support, motivation, and strategies for overcoming obstacles. Taken together, the findings confirm that inclusive education is a dual process: formally visible through strategies and programs, yet in practice conditioned by teachers' ability to recognize invisible aspects such as emotions, sociopragmatic barriers, and family resources. The results highlight the importance of a holistic instructional approach that integrates knowledge, empathy, cooperation with families, and sociopragmatic sensitivity as prerequisites for the development of high-quality and sustainable inclusive education.

KEYWORDS: inclusive education; instructional challenges; sociopragmatics; hearing impairment; teacher competencies.

Секција за методику предшколског васпитања и образовања

Teorijski i metodološki pristupi socijalnog rada kao metodička specifičnost predškolskog obrazovanja

Milica Palačković¹

Centar za predškolsko vaspitanje i obrazovanje Banja Luka

REZIME: Savremeno predškolsko obrazovanje sve više prepoznaje značaj integracije socijalnog rada u stručne timove predškolskih ustanova, posebno u kontekstu rastućih društvenih izazova i potreba za inkluzivnim pristupima. Rad analizira teorijske osnove i metodološke pristupe socijalnog rada – uključujući rad sa pojedincem, grupom i zajednicom – kao specifične profesionalne okvire koji mogu značajno doprinijeti unapređenju pedagoške prakse i kvalitetnijoj podršci djeci i porodicama. Fokus nije ograničen na intervencije u kriznim situacijama, već obuhvata razvojne, preventivne i inkluzivne aspekte djelovanja koji uključuju djecu, roditelje, vaspitače i širu zajednicu. Cilj istraživanja jeste ukazati na značaj primjene ovih pristupa u jačanju institucionalne podrške, ranom prepoznavanju problema i uspostavljanju efikasne međusektorske saradnje. Metodološki okvir rada zasniva se na kvalitativnoj analizi stručne literature i praksi iz domaćih i međunarodnih konteksta u kojima je uloga socijalnog rada u predškolstvu institucionalizovana. Analizirani nalazi ukazuju

na potrebu za sistemskim pristupom predškolskom obrazovanju, uz institucionalno priznatu ulogu socijalnih radnika u stručnim timovima, radi cjelovitog djelovanja u složenim socijalnim kontekstima.

KLJUČNE RIJEČI: socijalni rad, predškolsko obrazovanje, metodološki pristupi i interdisciplinarna saradnja.

Uvod

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje zauzimaju centralno mjesto u savremenim pedagoškim i društvenim politikama jer predstavljaju osnovu cjelokupnog obrazovnog procesa i socijalnog razvoja pojedinca. Period ranog djetinjstva prepoznat je kao razvojno najosjetljiviji i najintenzivniji, pa stoga i kao ključni za formiranje intelektualnih sposobnosti, emocionalne stabilnosti, socijalnih vještina i vrijednosnih orijentacija (Saracho, 2021). Teorije razvoja djeteta ukazuju da upravo u ovoj fazi društvena okolina i institucionalna podrška imaju presudan uticaj na kvalitet života i buduće obrazovne ishode (Theories of Child Development, 2020). Savremeni izazovi u oblasti predškolskog vaspitanja višestruki su i kompleksni. U Bosni i Hercegovini, kao i u širem regionalnom kontekstu, predškolske ustanove se suočavaju s neujednačenim kvalitetom kadra, nedostatkom kadra, infrastrukturnim ograničenjima i otežanim pristupom djece iz socijalno ranjivih grupa (Aposo, 2011). Globalni trendovi dodatno ukazuju na potrebu da se predškolski sistem razvija ne samo u pedagoškom, već i u socijalnom i zaštitnom smislu, jer se sve češće prepoznaje rastući broj djece izloženih rizicima siromaštva, porodičnog nasilja, zanemarivanja i diskriminacije (Pehlić, 2020; Wiethücher, 2019). Ovi izazovi zahtijevaju sistemske odgovore i uključivanje različitih struka u proces planiranja i realizacije predškolskih programa. Upravo zato sve više dolazi do izražaja potreba za interdisciplinarnim timovima. Martinović (1994) ističe da funkcionalan predškolski tim ne može postojati bez saradnje stručnjaka različitih profila, koji zajednički sagledavaju potrebe djeteta i porodice. Dok pedagozi i vaspitači pružaju podršku u obrazovnom procesu, psiholozi se fokusiraju na emocionalni i kognitivni razvoj, a defektolozi na specifične razvojne potrebe, socijalni radnici doprinose jedinstvenom dimenzijom: razumijevanjem socijalnog konteksta i porodičnih okolnosti, ranim prepoznavanjem rizika i facilitacijom međusek-

torske saradnje (Barnes, 2018). Bez ovih kompetencija, predškolske ustanove teško mogu ostvariti cjelovit i inkluzivan pristup. Uloga socijalnog radnika u predškolskim ustanovama nije ograničena samo na krizne intervencije. Naprotiv, socijalni rad u ovom kontekstu podrazumijeva razvojne i preventivne aktivnosti: osnaživanje roditelja kroz savjetodavne procese, pružanje podrške porodicama suočenim s izazovima, kreiranje radionica i edukativnih programa, te izgradnju mreže saradnje između predškolske ustanove, porodice i lokalne zajednice (Đurišić, 2019; Lau & Ho, 2009). Time se djetetu omogućava da raste u sigurnom i podržavajućem okruženju, a porodici da razvije kapacitete za adekvatnu brigu i stimulaciju. Prakse iz međunarodnog okvira potvrđuju da uključivanje socijalnih radnika u predškolske ustanove značajno unapređuje kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa. Primjer porodično orijentisanih socijalnih usluga u Hong Kongu (Lau & Ho, 2009) ili koncepta „Kita-Sozialarbeit“ u Njemačkoj (Swat & Reifenhäuser, 2020; Wiethücher, 2019) pokazuju da socijalni rad u predškolstvu ne samo da doprinosi zaštiti djece, nego i aktivno učestvuje u oblikovanju inkluzivnih i razvojno osjetljivih programa. Dodatno, literatura iz Indije (Desai & Mehta, 2017) i Švajcarske (Soziale Arbeit Schweiz, 2018) naglašava potrebu da se predškolske ustanove posmatraju kao čvorišta socijalne podrške, gdje socijalni radnici igraju ulogu posrednika između obrazovanja, socijalne zaštite i zdravstva. Socijalni rad u predškolstvu, posmatran iz ove perspektive, ne samo da jača institucionalnu podršku, već direktno utiče na ostvarivanje prava djeteta na obrazovanje, sigurnost i razvoj. On postaje instrument socijalne pravde jer omogućava djeci iz ranjivih grupa da ostvare jednake šanse i ravnopravan pristup obrazovnim resursima (Barnes, 2018; Đurišić, 2019). Kako ukazuju Gajić, Rakanović Radonjić i Šućur-Janjetović (2024), sistem socijalne zaštite u Republici Srpskoj obilježen je fragmentiranim reformama, sporom institucionalnom evolucijom i odsustvom koherentne socijalne politike, što se reflektuje i na područja primjene socijalnog rada, uključujući obrazovanje i rani razvoj. Stoga je jasno da bez učešća socijalnih radnika interdisciplinarni timovi u predškolskim ustanovama ostaju nedovoljno efikasni. Njihov doprinos ogleda se u povezivanju različitih sektora, ranoj intervenciji i prevenciji, te stvaranju inkluzivnog i razvojno podsticajnog okruženja. To je ujedno polazna tačka ovog istraživanja, koje polazi od pretpostavke da institucionalno priznata i osnažena uloga socijalnog radnika u predškolskim ustanovama predstavlja uslov za cjelovit i održiv razvoj savremenog predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje predstavljeno u ovom radu zasnovano je na kvalitativnoj analizi relevantne akademske i stručne literature iz oblasti socijalnog rada, predškolskog obrazovanja i interdisciplinarnih studija koje obrađuju inkluzivne i razvojne modele podrške djeci u ranom djetinjstvu. Cilj ovakvog metodološkog pristupa bio je da se identifikuju, sistematizuju i kritički analiziraju teorijski modeli i praktična rješenja koja podržavaju integraciju socijalnog radnika u stručne timove predškolskih ustanova, s akcentom na mogućnosti implementacije u kontekstu Bosne i Hercegovine. Polazeći od ovako postavljenog cilja, u nastavku se integralno razmatraju istraživački fokus, kriterijumi selekcije relevantnih izvora, primijenjeni metod analize te ključna metodološka ograničenja koja određuju domete ovog rada. Fokus analize bio je usmjeren ka sljedećim istraživačkim ciljevima:

1. preispitivanje obima i načina zastupljenosti socijalnog rada u predškolskim ustanovama,
2. sagledavanje modela međusektorske saradnje između obrazovnog i socijalnog sistema,
3. vrednovanje teorijskih polazišta i praksi koje mogu unaprijediti ranu intervenciju u radu sa djecom i porodicama.

Ova orijentacija omogućila je produktivno povezivanje postojećih akademskih uvida sa konkretnim izazovima iz prakse, čime se otvara prostor za dalju empirijsku elaboraciju. Polazeći od ovih istraživačkih usmjerenja, u analizu su uključeni naučni i stručni radovi koji zadovoljavaju sljedeće kriterijume:

1. akademska relevantnost (radovi objavljeni u eminentnim domaćim i međunarodnim časopisima, publikacije međunarodnih organizacija kao što je UNICEF),
2. tematska povezanost sa konceptima socijalnog rada u obrazovanju i inkluzivnim politikama u ranom djetinjstvu,
3. geografska i kontekstualna komparabilnost sa sistemom predškolskog vaspitanja u Bosni i Hercegovini,

4. vremenska relevantnost (prevashodno radovi objavljeni u periodu od 2010. do 2024. godine).

Ukupan broj analiziranih izvora premašuje dvadeset, a poseban naglasak dat je publikacijama koje tretiraju sistemsku intervenciju, interdisciplinarnu saradnju i dobrobit djeteta kao primarni orijentir. Na osnovu tako odabrane literature, analiza je sprovedena metodom tematskog pregleda (thematic review), što je omogućilo identifikaciju dominantnih teorijskih pristupa i praktičnih modela. Kombinacijom deskriptivne i kritičke analize, ukazano je na mogućnosti transfera pojedinih rješenja u domaći kontekst. Izbor ovog metoda opravdan je potrebom za dubinskim sagledavanjem kompleksnih odnosa u okviru obrazovnih (posebno u domenu podrške roditeljima i djeci u okviru predškolskih ustanova) i socijalnih sistema. Uprkos navedenim prednostima primijenjenog pristupa, važno je ukazati i na njegova metodološka ograničenja. Najznačajnije ograničenje rada odnosi se na odsustvo primarnih podataka i nemogućnost statističke verifikacije izvedenih uvida. Ipak, sistematski izbor literature, njena kritička interpretacija i tematska fokusiranost omogućili su formulaciju nalaza koji imaju teorijsku i praktičnu vrijednost za dalji razvoj istraživanja u ovoj oblasti. Ovaj metodološki pristup može predstavljati polazište za buduća istraživanja koja bi uključivala empirijske metode, kao što su intervjui sa vaspitačima, socijalnim radnicima i roditeljima, radi valorizacije interdisciplinarne saradnje u praksi.

Teorijski okvir socijalnog rada u kontekstu predškolskog obrazovanja

Predškolsko obrazovanje predstavlja prvi institucionalni okvir u kojem se oblikuje socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj djeteta. U savremenom kontekstu, djeca dolaze iz raznih socijalnih, kulturnih i ekonomskih sredina, što nameće potrebu za profesionalnom podrškom koja prevazilazi klasične pedagoške funkcije predškolskih ustanova. U ovom okviru, socijalni rad u predškolskim ustanovama stiče posebnu metodičku specifičnost, jer omogućava sveobuhvatno sagledavanje djeteta u kontekstu porodice i šire zajednice, te sistemsku prevenciju i intervenciju u slučaju identifikacije rizika (Martinović, 1994; Đurišić, 2020). Socijalni rad u ovom periodu nije ograni-

čen na reagovanje u kriznim situacijama, već se fokusira na razvojnu, preventivnu i inkluzivnu dimenziju, što uključuje djecu, roditelje, vaspitače i zajednicu. Integracija socijalnog rada u stručne timove predškolske ustanove omogućava koordinisano djelovanje u multidisciplinarnom kontekstu, osigurava kontinuitet podrške i unapređuje pedagošku praksu (Barnes, 2018; Pehlić, 2020).

Socijalni rad kao profesija: koncepti, vrijednosti i prava djeteta

Socijalni rad predstavlja multidisciplinarnu profesiju koja se temelji na teorijskim znanjima, etičkim principima i praktičnim metodama usmjerenim na unapređenje socijalne dobrobiti pojedinaca i zajednica (Payne, 2014). Njegova uloga u predškolskim ustanovama stiče posebnu dimenziju, jer socijalni radnik mora istovremeno razumjeti razvojne potrebe djece, socijalne izazove porodica i institucionalni okvir predškolske ustanove. U ovom kontekstu, socijalni rad postaje most između pedagoške prakse i socijalne podrške, omogućavajući cjelovito djelovanje u okviru multidisciplinarnog tima (Barnes, 2018; Pehlić, 2020). Temeljni koncepti socijalnog rada uključuju socijalnu pravdu, poštovanje dostojanstva pojedinca, osnaživanje i participaciju korisnika usluga. Socijalna pravda podrazumijeva jednak pristup resursima i mogućnostima za svako dijete, bez obzira na njegov socijalni, ekonomski ili kulturni status. Ova vrijednost se u praksi konkretizuje kroz kreiranje politika i programa koji omogućavaju jednaku dostupnost obrazovnih, socijalnih i zdravstvenih servisa, te smanjuju rizik od marginalizacije i socijalne isključenosti (Saleebey, 1996; Martinović, 1994). Poštovanje dostojanstva i prava djeteta podrazumijeva tretiranje svakog djeteta kao autonomne osobe sa svojim pravima i potrebama. Socijalni radnik u predškolskoj ustanovi aktivno promoviše sigurno, podržavajuće i uvažavajuće okruženje, u kojem dijete ima mogućnost izražavanja svojih osjećanja, mišljenja i inicijativa (Barnes, 2018). Pristup zasnovan na poštovanju dostojanstva zahtijeva kontinuiranu refleksiju profesionalca, samoprocjenu vlastitih stavova i prepoznavanje potencijalnih predrasuda koje mogu uticati na rad sa djecom i porodicama (Payne, 2014). Osnaživanje predstavlja još jednu ključnu vrijednost socijalnog rada. Ona podrazumijeva aktivno uključivanje roditelja i djece u proces odlučivanja, pružanje resursa i informacija te jačanje kapaciteta poro-

dica da odgovore na izazove svakodnevnog života. Na primjer, kroz vođenje radionica za roditelje, individualno savjetovanje ili grupne aktivnosti u predškolskoj ustanovi, socijalni radnik omogućava roditeljima da postanu aktivni učesnici u obrazovanju i razvoju svoje djece, čime se istovremeno smanjuje njihova zavisnost o instituciji i povećava osjećaj kompetentnosti (Desai & Mehta, 2017; Lau & Ho, 2019). Participacija korisnika, posebno djece i roditelja, predstavlja integralni princip socijalnog rada u predškolskom obrazovanju. Djeca se ne posmatraju samo kao pasivni primaoci usluga, već kao aktivni učesnici u sopstvenom razvoju. Socijalni radnik koristi participativne metode, uključujući strukturisane igre, fokus grupe, savjetodavne radionice i individualne razgovore, kako bi omogućio djeci da izraze svoje potrebe, stavove i osjećanja, a roditeljima da budu partneri u kreiranju i implementaciji vaspitno-obrazovnih aktivnosti (Barnes, 2018; Swat & Reifenhäuser, 2019). Prava djeteta, kako su definisana Konvencijom UN-a o pravima djeteta (1989), predstavljaju temelj profesionalnog djelovanja socijalnog radnika. Ta prava uključuju, između ostalog, pravo na obrazovanje i zaštitu od svih oblika nasilja, pravo na izražavanje mišljenja i pravo na očuvanje identiteta i kulturne pripadnosti. Socijalni radnik u predškolskoj ustanovi ima zadatak da ova prava ne samo štiti, već i aktivno promoviše, kreirajući politike i praktične mjere koje omogućavaju djeci i porodicama punu participaciju u obrazovnom procesu. Na primjer, uključivanje djece sa poteškoćama u razvoju u redovne obrazovne programe uz prilagođene aktivnosti i dodatnu podršku ilustrira princip poštovanja prava djeteta i inkluzije (Barnes, 2018; Lau & Ho, 2019). Uz vrijednosti i prava, profesionalni koncept rada uključuje i etičku odgovornost socijalnog radnika. To podrazumijeva rad u skladu sa profesionalnim kodeksima, poštovanje tajnosti podataka, objektivnost u procjeni situacija i refleksivno djelovanje u multidisciplinarnom timu. U predškolskim ustanovama, socijalni radnik balansira između zaštite prava djeteta, podrške porodici i saradnje sa drugim stručnjacima, uvijek vodeći računa o etičkim principima i profesionalnoj odgovornosti (Swat & Reifenhäuser, 2019). Zaključno, proširena uloga socijalnog radnika u predškolskim ustanovama obuhvata integraciju vrijednosti socijalnog rada, profesionalnih principa, prava djeteta i participativnih praksi. Socijalni radnik postaje ključni faktor u prevenciji socijalnih rizika, osnaživanju porodica, unapređenju pedagoške prakse i promovisanju socijalne pravde i inkluzije. U tom smislu, ovo poglavlje postavlja temelj za razumijevanje holističkih i razvojnih pristupa koji slijede,

jer vrijednosti i koncepti socijalnog rada direktno usmjeravaju način implementacije teorijskih modela i razvojnih strategija u predškolskim ustanovama.

Holistički i razvojni pristup djeci i porodici

Holistički pristup u socijalnom radu podrazumijeva sagledavanje djeteta kao integralnog bića čiji razvoj ne zavisi samo od individualnih sposobnosti, već od složene mreže interakcija između djeteta, porodice, obrazovne ustanove i šire zajednice (Saracho, 2021). U predškolskim ustanovama, primjena holističkog pristupa zahtijeva da socijalni radnik razmatra sve dimenzije razvoja – fizičku, kognitivnu, emocionalnu i socijalnu – te da uoči kako faktori izvan predškolske ustanove, poput porodičnih odnosa, socioekonomskog statusa i kulturnih normi, utiču na svakodnevni život djeteta i njegove potrebe. Jedan od ključnih teorijskih modela koji se primjenjuje u ovom kontekstu je Bronfenbrennerov ekološki model razvoja (Bronfenbrenner, 1979). Ovaj model naglašava višeslojne uticaje okoline na dijete: mikrosistem (porodica, vrtić, vršnjaci), mezosistem (interakcija između elemenata mikrosistema), egzosistem (indirektni uticaji, npr. radno okruženje roditelja) i makrosistem (šire kulturne i zakonske norme). Primjena ovog modela u praksi omogućava socijalnom radniku da sagleda sve dimenzije djetetovog okruženja, identifikuje resurse i rizike te planira ciljana djelovanja koja uključuju multidisciplinarni tim. Razvojne teorije djeteta, uključujući Pijaževu teoriju kognitivnog razvoja, Eriksonovu teoriju i Vigotskijev sociokulturalni pristup, pružaju socijalnom radniku okvir za razumijevanje sposobnosti, potreba i ograničenja djece u različitim fazama razvoja (Frontline, 2021). Pijaževove faze kognitivnog razvoja pomažu u planiranju aktivnosti koje stimulišu mišljenje i rješavanje problema, dok teorija zone proksimalnog razvoja Vigotskog naglašava važnost vođene interakcije sa vršnjacima i odraslima. Na ovaj način, socijalni radnik može prilagoditi svoje metode i aktivnosti individualnim potrebama djece, ali i uskladiti ih sa ciljevima multidisciplinarnog tima. Teorije privrženosti (Bowlby, 1969) dodatno naglašavaju značaj sigurnih emocionalnih veza između djeteta i njegovih primarnih njegovatelja. Socijalni radnik, sagledavajući dinamiku privrženosti u porodici, može identifikovati rane znakove nesigurne i disfunkcionalne privrženosti i implementirati preventivne i podržavajuće mjere,

uključujući roditeljske radionice, individualno savjetovanje ili grupne aktivnosti u predškolskoj ustanovi (Desai & Mehta, 2017). Pristupi zasnovani na snagama i otpornosti dodatno omogućavaju socijalnom radniku da prepozna i razvije unutrašnje kapacitete djece i porodica, umjesto da se fokusira samo na deficite i probleme (Ungar, 2013). Takav pristup doprinosi osnaživanju roditelja, povećava kompetentnost u roditeljstvu i razvija kod djece osjećaj samopouzdanja i sposobnosti da se nose sa izazovima svakodnevnog života (Lau & Ho, 2019). Primjena holističkog pristupa u praksi ogleda se kroz procjenu djeteta u kontekstu porodice, predškolske ustanove i zajednice, identifikaciju razvojnih potreba i planiranje multidisciplinarnih intervencija. Socijalni radnik aktivno prati uticaj socijalnog, ekonomskog i kulturnog okruženja na dijete, prilagođava aktivnosti i podršku potrebama djeteta i porodice, te osigurava inkluzivnost programa i aktivnosti. Holistički i razvojni pristup takođe uključuju ranu identifikaciju razvojnih rizika, uključujući kašnjenje u govoru, motoričkim sposobnostima ili socijalnom ponašanju. Rano prepoznavanje omogućava pravovremene intervencije i preventivne aktivnosti koje smanjuju dugoročne socijalne ili emocionalne poteškoće, jačaju socijalnu integraciju djece i osiguravaju inkluzivnost u obrazovnom procesu (Frontline, 2021). Ovaj pristup je usko povezan sa teorijskim i vrijednosnim osnovama socijalnog rada, razmatranim u prethodnom dijelu, jer etički principi, poštovanje prava djeteta, participacija i osnaživanje direktno oblikuju način primjene modela i teorija u praksi. Kada su vrijednosti i koncepti socijalnog rada jasno integrisani, holistički pristup omogućava koherentno i efektivno djelovanje socijalnog radnika u predškolskoj ustanovi, kroz cjelovitu procjenu potreba, multidisciplinarnu koordinaciju i razvoj preventivnih i razvojnih programa (Barnes, 2018).

Socijalna pravda i inkluzija u obrazovnom procesu

Socijalna pravda i inkluzija predstavljaju ključne principe koji oblikuju djelovanje socijalnog radnika u predškolskim ustanovama, jer osiguravaju da svako dijete, bez obzira na socijalni, kulturni ili ekonomski status, ima jednaku mogućnost razvoja, učenja i participacije (Pehlić, 2020). U kontekstu predškolskog obrazovanja, socijalna pravda ne znači samo formalnu jednakost, već aktivno uklanjanje prepreka koje ome-

taju djecu da ostvare svoj pun potencijal. Socijalni radnik, primjenjujući ovaj princip, analizira okolnosti koje mogu dovesti do marginalizacije ili isključenja, uključujući siromaštvo, razlike u jeziku i kulturi, te prisustvo djece sa poteškoćama u razvoju (Swat & Reifenhäuser, 2019). Primjena socijalne pravde u predškolskim ustanovama zahtijeva interdisciplinarnu saradnju. Socijalni radnik funkcioniše kao posrednik između porodice, vaspitača, pedagoga, psihologa i lokalne zajednice, osiguravajući da se glas svakog djeteta uvažava, a potrebe prepoznaju i odgovarajuće adresiraju (Desai & Mehta, 2017). Inkluzija u predškolskom obrazovanju podrazumijeva stvaranje prilagodljivog i participativnog okruženja, gdje svako dijete aktivno učestvuje u procesu učenja i razvoja (Lau & Ho, 2019). Socijalni radnik koristi alate evaluacije kako bi identifikovao individualne potrebe djece i predložio određena prilagođavanja u predškolskim programima, uključujući metodologiju rada, obrazovne materijale i socijalne aktivnosti. Time se osigurava da i djeca sa teškoćama u razvoju, djeca iz migrantskih porodica ili ona koja pripadaju manjinskim zajednicama dobiju ravnopravan pristup obrazovanju i socijalnoj integraciji (Barnes, 2018). Sociokulturna dimenzija inkluzije posebno je važna u multietničkim i multikulturalnim zajednicama. Socijalni radnik, u saradnji sa vaspitačima i roditeljima, planira aktivnosti koje poštuju kulturne razlike, promovišu međusobno razumijevanje i smanjuju predrasude među djecom (Desai & Mehta, 2017). Aktivnosti uključuju igre integracije, radionice o toleranciji i grupne projekte koji razvijaju socijalne kompetencije i osjećaj zajedništva među djecom. Rana identifikacija socijalnih i obrazovnih rizika doprinosi socijalnoj pravdi. Socijalni radnik kontinuirano prati razvoj djeteta, identifikuje probleme u socijalnom, emocionalnom ili kognitivnom razvoju i koordiniše intervencije sa stručnim timom. Ova preventiva osigurava da se potencijalni problemi rješavaju prije nego što eskaliraju u dugoročne prepreke za obrazovanje i socijalnu integraciju (Frontline, 2021). Pored toga, inkluzija i socijalna pravda zahtijevaju aktivno uključivanje roditelja i zajednice. Socijalni radnik inicira i vodi radionice, savjetodavne sesije i participativne aktivnosti koje omogućavaju roditeljima da budu aktivni partneri u obrazovanju svoje djece. Time se osnažuju porodice i gradi kapacitet zajednice da podrži sve članove, čime se postiže održiva inkluzija (Lau & Ho, 2019). Zaključno, princip socijalne pravde i inkluzije povezuje teorijske i praktične aktivnosti socijalnog rada u predškolskom obrazovanju. Kroz multidisciplinarnu saradnju, ranu identifikaciju rizika, prilagođavanje obrazov-

nog procesa, socijalni radnik stvara okruženje u kojem svako dijete ima mogućnost da razvije svoj puni potencijal i ravnopravno učestvuje u obrazovanju i socijalnom životu.

Metodološki pristupi socijalnog rada u predškolskim ustanovama

Nakon što je u prethodnom poglavlju analiziran teorijski okvir socijalnog rada u kontekstu predškolskog obrazovanja, sa posebnim naglaskom na vrijednosti profesije, holistički i razvojni pristup, te socijalnu pravdu i inkluziju, u ovom dijelu rada fokus se usmjerava na metodološke pristupe koji omogućavaju praktičnu operacionalizaciju tih teorijskih postavki. Metodologija socijalnog rada u predškolskom obrazovanju ne svodi se samo na tehničke postupke, već predstavlja integrisani skup metoda i strategija koje omogućavaju socijalnom radniku da odgovori na kompleksne potrebe djeteta, porodice, vaspitača i zajednice. Osnovne metodološke dimenzije socijalnog rada klasifikuju se na rad sa pojedincem, rad sa grupom i rad u zajednici (Payne, 2020). Ova trostruka podjela u praksi predškolskog obrazovanja dobija specifičnu primjenu, jer zahtijeva simultano djelovanje na više nivoa: individualnom, porodičnom, institucionalnom i društvenom. U predškolskim ustanovama, gdje se formiraju prvi obrasci socijalizacije i učenja, upravo ovakvi metodološki pristupi postaju ključni za rano prepoznavanje rizika, pružanje podrške djeci i roditeljima, te za jačanje mreže saradnje među institucijama i lokalnom zajednicom (Dominelli, 2017). Metodološki okvir socijalnog rada u predškolstvu obuhvata niz razvojnih, preventivnih i intervencijskih postupaka, koji se ne ograničavaju isključivo na krizne situacije, već djeluju i u cilju osnaživanja porodica, unapređenja pedagoških praksi i promocije socijalne uključenosti. U tom smislu, rad sa pojedincem, grupom i zajednicom ne predstavlja tri odvojene metodološke cjeline, već međusobno povezane dimenzije koje se prepliću i dopunjuju u svakodnevnom radu stručnih timova. Na primjer, rad sa djetetom koje pokazuje razvojne teškoće često podrazumijeva i grupni rad sa roditeljima kroz radionice ili grupe podrške, ali i povezivanje sa resursima zajednice kako bi se obezbijedila dodatna podrška i inkluzivno okruženje. Polazeći od ovih pretpostavki, u nastavku rada biće detaljno analizirani metodološki pristupi socijalnog rada u predškolskim ustanovama. Poseban naglasak biće stavljen na specifičnosti rada sa pojedincem, gru-

pom i zajednicom, uz osvrt na njihove teorijske osnove, praktične implikacije i mogućnosti integracije u postojeći sistem predškolskog obrazovanja. Time se nastoji pokazati kako metodološki instrumentarij socijalnog rada može postati metodička specifičnost predškolskog obrazovanja, te značajno doprinijeti unapređenju institucionalne podrške i ranom prepoznavanju problema.

Rad sa pojedincem: rani razvoj i podrška porodici

Kako navodi Šućur Janjetović (2023) rad sa pojedincem ne podrazumijeva isključivo rad “jedan na jedan” već i rad sa djetetovom porodicom i značajnim ljudima iz njegovog okruženja. Ovaj rad predstavlja proces u kome se planiraju promjene, a ne samo jedan susret. Socijalni rad *sa pojedincem* je najstariji i najrazvijeniji metodički pristup, tako da mnogi s pravom ističu da je istorija socijalnog rada dobrim dijelom istorija razvoja pristupa pojedincu (Vidanović, 2009). U predškolskom kontekstu predstavlja centralnu metodu socijalnog rada čija je svrha rano otkrivanje razvojnih potreba i pravovremeno intervenisanje u cilju minimizacije rizika i podsticanje razvojnih potencijala djeteta. Teorijsko utemeljenje rada sa pojedincem izvire iz ekološkog modela, teorije privrženosti i razvojnih teorija, ali i iz principa socijalne pravde i osnaživanja. U praksi to znači da socijalni radnik procjenjuje dijete ne izolovano, nego kao dio porodičnog i institucionalnog sistema, i interveniše na nivou koji najbolje odgovara identifikovanim potrebama. Početna faza rada sa pojedincem odvija se kroz sistemsku procjenu: uz razgovor sa roditeljima, neposredno opažanje u grupi, strukturisane razvojne provjere i gdje je moguće korištenje validnih instrumenata za rano otkrivanje (upitnici za rani razvoj) (Saracho, 2021). Procjena obuhvata razvojne aspekte (motorika, govor, socio-emocionalni razvoj), porodičnu dinamiku, socio-ekonomske uslove i dostupnost podrške. U predškolskim ustanovama socijalni radnik često koordiniše sa vaspitačem i stručnim timom radi sistemskog praćenja i provjere djeteta, kako bi identifikacija bila pravovremena i sveobuhvatna (Lau & Ho, 2019). Na osnovu procjene izrađuje se Individualni plan promjena (IPP) kao instrument socijalnog rada. Takav pristup se već primjenjuje u centrima za socijalni rad u Hrvatskoj i Srbiji, gdje socijalni radnici izrađuju individualne planove na temelju procjene potreba korisnika (Milosavljević i Petrović, 2017). Ovu praksu bi trebalo prenijeti i u predškolske usta-

novе, gdje socijalni radnik, u saradnji sa interdisciplinarnim timom, izrađuje i realizuje plan podrške. Prema Milosavljević i Petrović (2017) proces izrade IPP zasniva se na pet faza: procjena potreba korisnika; planiranje paketa usluga; sprovođenje usluga; praćenje realizacije plana i evaluacija postignutih rezultata. Prva faza individualnog plana promjena u predškolskoj ustanovi odnosi se na sveobuhvatnu procjenu potreba djeteta. Socijalni radnik, u saradnji sa stručnim timom (vaspitač, pedagog, psiholog, defektolog), prikuplja podatke kroz posmatranje djeteta u igri i učenju, razgovore sa roditeljima i analizu porodičnog i socijalnog konteksta. Na primjer, kod djeteta koje pokazuje poteškoće u govornom razvoju, socijalni radnik bilježi faktore rizika (npr. socijalna deprivacija, nedostatak stimulacije kod kuće i sl.) i zaštitne faktore (podrška porodice, spremnost roditelja na saradnju). Ova faza podrazumijeva i korištenje standardizovanih instrumenata za rano otkrivanje kašnjenja u razvoju i socijalnih teškoća (Saracho, 2021). Druga faza je planiranje paketa usluga. Socijalni radnik IPP izrađuje uz konsultacije sa timom stručnjaka: psihologa, defektologa, logopeda i pedagoga. Definišu se kratkoročni i dugoročni ciljevi, izbor metoda te način uključivanja porodice u proces podrške (Keen, 2007). Plan mora biti fleksibilan kako bi mogao odgovarati mogućim promjenama u razvoju djeteta. U predškolskom kontekstu, paket usluga može uključivati saradnju sa logopedom, uvođenje aktivnosti u predškolskoj ustanovi koje stimulišu jezičko izražavanje i socijalnu interakciju (Lau & Ho, 2019). Treća faza, sprovođenje usluga, podrazumijeva dosljednu primjenu planiranih aktivnosti u svakodnevnim situacijama predškolske ustanove. Socijalni radnik bi imao ključnu ulogu u koordinaciji između stručnog tima i porodice, obezbjeđujući da se podrška provodi na način koji odgovara individualnim potrebama svakog djeteta. U predškolskoj ustanovi to podrazumijeva, na primjer, uključivanje djeteta u manju grupu za igru sa ciljem razvijanja komunikacijskih vještina, individualne tretmane sa logopedom, te savjetodavni rad sa roditeljima radi podsticanja stimulativnog porodičnog okruženja. Posebna pažnja se posvećuje inkluzivnom aspektu – dijete se ne izdvaja, već se integrisano uključuje u grupu, čime se smanjuje rizik od stigmatizacije (Barnes, 2018). Četvrta faza je praćenje realizacije plana. Praćenje napretka mora biti kontinuirano i strukturisano, kroz evaluativne sastanke stručnog tima, prilagođavanje ciljeva i redefinisane metoda rada gdje je to potrebno (Howlin et al., 2009). Ova djeca mogu imati periodične regresije ili nagle napretke, što zahtijeva dinamično prilagođavanje podrške. Peta faza je

evaluacija postignutih rezultata. Evaluacija ne obuhvata samo analizu stepena ostvarenosti ciljeva, već i redefinisane potrebe djeteta i porodice, kao i pripremu za prelazak u naredne razvojne faze (Odom et al., 2010). Ključna komponenta rada sa pojedincem jeste koordinacija sa drugim službama: zdravstvenim, centrima za socijalni rad, nevladinim organizacijama i sl. U institucionalnom okviru Republike Srpske socijalni rad dominantno djeluje unutar sistema socijalne zaštite definisanog Ustavom i Zakonom o socijalnoj zaštiti Gajić, Rakanović Radonjić i Šućur-Janjetović (2024), što znači da njegove funkcije u obrazovnim kontekstima moraju biti usklađene s entitetskim politikama socijalne inkluzije i zaštite djece. Takođe, rad sa pojedincem zahtijeva striktno poštovanje etičkih standarda: pristanak roditelja, povjerljivost podataka i osjetljivost na kulturni kontekst porodice. Socijalni radnik mora balansirati između obaveze zaštite prava djeteta i prava porodice na privatnost, te učiniti porodicu partnerom u procesu podrške (Payne, 2014; Barnes, 2018). Ipak, kritički osvrt na postojeću praksu u Republici Srpskoj ukazuje na ozbiljan nedostatak systemske podrške ove vrste. Predškolske ustanove, naime, nemaju zaposlenog stručnog radnika iz oblasti socijalnog rada. Nedostatak socijalnih radnika znači i nedostatak individualnih planova promjene, a samim tim i izostanak strukturisane podrške djeci u predškolskim ustanovama. Umjesto sveobuhvatne i systemske podrške, postojeće intervencije često su fragmentirane i zavise od lične inicijative pojedinih vaspitača ili roditelja. Odsustvo socijalnog radnika dovodi i do slabijeg uključivanja porodice u planiranje i sprovođenje podrške, što dodatno smanjuje efektivnost inkluzije. Nadalje, bez individualnog plana promjene nemoguće je pratiti napredak djeteta na validan način, što vodi ka povremenim improvizacijama u radu sa djecom. Preporučuje se zapošljavanje socijalnog radnika u predškolske ustanove kao ključnog aktera izrade i sprovođenja individualnog plana promjena.

Socijalni rad u grupi

U socijalnom radu sa grupom, klijentima se pruža pomoć da shvate sami sebe, svoje postupke i ponašanja (Milosavljević, 2009). Prema Šućur Janjetović (2023) socijalni rad sa grupom koristi se u radu sa različitim grupama, a takođe može biti organizovan i u različitim formama i oblicima. Grupni rad u predškolskom kontekstu ima dvojaku funkciju:

1. direktnu intervenciju s djecom kroz grupne aktivnosti koje razvijaju socijalne vještine i inkluzivno ponašanje i
2. edukaciju i osnaživanje odraslih (roditelja i vaspitača) kroz radionice, grupe podrške i superviziju.

Teorijski oslonac grupnog rada nalazimo u sociokulturnoj teoriji Vigotskog i Bandurovoj teoriji socijalnog učenja. Sociokulturna teorija Leva Vigotskog polazi od stava da se razvoj djeteta ne može posmatrati izolovano, već da je duboko ukorijenjen u socijalnim interakcijama i kulturnom kontekstu. Centralni pojam je zona narednog razvoja, odnosno prostor između onoga što dijete može postići samostalno i onoga što može ostvariti uz podršku odraslih ili vršnjaka. Za socijalni rad, ova teorija znači da grupni rad sa djecom i roditeljima nije samo prostor za razmjenu iskustava, već i razvojna prilika koja osnažuje kapacitete porodice i djeteta. Socijalni radnik koristi grupni rad kao metod da stvori “most” između individualnih potreba i kolektivne podrške (Vygotsky, 1978). Albert Bandura, kroz svoju teoriju socijalnog učenja, naglašava da se djeca ne razvijaju samo kroz direktno iskustvo, već i kroz posmatranje i imitaciju ponašanja drugih. Za socijalnog radnika, ova teorija je važna jer ukazuje da grupa sama po sebi postaje resurs – ona ne samo da pruža emocionalnu podršku, već i konkretne modele ponašanja koji doprinose socijalizaciji i učenju djeteta (Bandura, 1977). Kada se povežu ove dvije teorije, postaje jasno da je teorijski osnov grupnog rada u predškolskom obrazovanju zasnovan na tome da se u grupi stvaraju optimalni uslovi za učenje, razvoj i promjenu ponašanja – bilo kroz saradnju i podršku (Vigotski), bilo kroz modelovanje i posmatranje (Bandura). U praksi predškolskih ustanova grupni rad socijalnog radnika može se manifestovati kroz različite radionice i kooperativne igre koje djeci pomažu da razviju osjećaj pripadnosti i solidarnosti. Primjeri iz prakse pokazuju da se kroz radionice „Kako se osjećam?“ ili „Krug povjerenja“ djeca uče da prepoznaju i izraze emocije, ali i da razumiju emocije drugih, čime se razvija empatija i smanjuje rizik od socijalne izolacije (Wiethüchter, 2018). Ove radionice su posebno značajne u multikulturalnim sredinama i inkluzivnim grupama, gdje socijalni radnik pomaže djeci da prevaziđu barijere u komunikaciji i razvijaju međusobno poštovanje. Ne manje važan segment grupnog rada odnosi se na roditelje i vaspitače. Kroz grupne savjetodavne razgovore ili roditeljske radionice,

socijalni radnik pomaže roditeljima da bolje razumiju razvojne potrebe djece, kao i da prevaziđu zajedničke strategije za prevazilaženje problema (Pehlić, 2020). Paralelno, organizovanje stručnih grupa unutar predškolskih ustanova, koje uključuju vaspitače, pedagoge, psihologe, logopede i defektologe, omogućava kontinuiranu edukaciju i razmjenu dobre prakse (Jovanović, 2017). Takođe, saradnja više predškolskih ustanova kroz međuinstitucionalne grupe doprinosi širenju iskustava i modela uspjehnog inkluzivnog rada, što doprinosi jačanju profesionalnih kapaciteta sistema ranog obrazovanja (Stojanović, 2018). Posebnu vrijednost grupnog rada ističe praksa Švajcarske i Njemačke, gdje su modeli „Kita-Sozialarbeit“ razvijeni s ciljem jačanja dječije zaštite kroz preventivne grupne aktivnosti (Swat & Reifenhäuser, 2019). Ovi modeli jasno ukazuju da grupni rad socijalnog radnika u predškolstvu nije puka dodatna aktivnost, već sistemski integrisana metoda koja doprinosi razvoju djece, podršci porodici i izgradnji inkluzivnog obrazovnog okruženja. Zaključno, grupni rad u predškolskim ustanovama predstavlja metodološki okvir u kojem se teorijske osnove socijalnog rada pretvaraju u praktične alate. Socijalni radnik, kroz osmišljavanje grupnih aktivnosti, omogućava djeci i odraslima da razviju kapacitete potrebne za zdrav socioemocionalni razvoj i aktivno učešće u zajednici.

Socijalni rad u zajednici

Začeci socijalnog rada u zajednici prepoznaju se u naseljskim domovima (vrsta lokalnih centara za socijalni rad, koji su djelovali u područjima naseljenim siromašnima, migrantima i drugim ugroženim grupama) i prijateljskim posjetiocima (iz domova i sličnih organizacija, koji su posjećivali pojedince i porodice i radili sa njima, pružajući im odgovarajuću pomoć) (Milosavljević i Brkić, 2005). Rad sa zajednicom predstavlja jednu od ključnih metoda socijalnog rada koja se u kontekstu predškolskih ustanova ne može posmatrati izdvojeno, već kao integrisani proces usmjeren na jačanje veza između djeteta, porodice, obrazovne ustanove i šire društvene sredine. Socijalni radnik u zajednici ne djeluje samo kao individualni pomagač, već postaje posrednik i pokretač promjena čiji je cilj kreiranje inkluzivnog i podržavajućeg okruženja za djecu i njihove porodice (Dominelli, 2020). Zajednica u kojoj dijete odrasta ima presudnu ulogu u oblikovanju njegovih razvojnih ishoda. Brojna istraživanja potvrđuju da djeca

iz zajednica sa izraženim socijalnim problemima – poput siromaštva, nezaposlenosti ili nedostatka obrazovnih resursa – imaju veći rizik od razvojnih poteškoća i socijalne isključenosti (Bronfenbrenner, 1994). U tom kontekstu, socijalni radnik u predškolskoj ustanovi ima zadatak da procijeni potrebe zajednice, identifikuje postojeće resurse i inicira umrežavanje institucija, organizacija i građana radi unapređenja uslova za odrastanje djece. U okviru rada sa djecom u predškolskim ustanovama, socijalni rad u zajednici se može tretirati na dva međusobno povezana načina. Prvi način podrazumijeva same predškolske ustanove kao specifične zajednice unutar koje funkcionišu stručni radnici (vaspitači, stručni saradnici, socijalni radnici, menadžment) te djeca kao korisnici usluga. Unutar te zajednice postoje formalni i neformalni odnosi, specifične potrebe, resursi i mogućnosti za razvoj – baš kao u svakoj drugoj zajednici na nivou grada ili opštine (Milosavljević i Petrović, 2017). Svaki od ovih aktera doprinosi oblikovanju klime zajednice, njenoj kulturi i funkcionalnosti. Ovaj pristup omogućava da promjene i podrške za djecu nastaju iznutra, iz svakodnevne prakse i saradnje, a ne isključivo kao rezultat spolja nametnutih politika. Na taj način predškolska ustanova postaje živa, dinamična zajednica koja kontinuirano uči, razvija se i prilagođava potrebama svih svojih članova, što je i suština socijalnog rada u zajednici (Stojanović, 2018). Drugi način odnosi se na širi nivo lokalne zajednice, gdje predškolska ustanova djeluje kao jedan od subjekata u mreži podrške. Praktični oblici rada u zajednici mogu se realizovati kroz različite modele. Jedan od njih jesu partnerstva sa lokalnim institucijama – centrima za socijalni rad, zdravstvenim ustanovama, nevladinim organizacijama i školama. Na primjer, socijalni radnik može inicirati program zdravstveno-edukativnih radionica u saradnji sa domom zdravlja, kako bi roditelji dobili pomoć u oblasti ishrane, higijene i prevencije bolesti kod djece. Drugi važan vid saradnje odnosi se na povezivanje sa lokalnim kulturnim i sportskim institucijama, čime se djeci otvara prostor za kreativni i rekreativni razvoj (Pehlić, 2020). Posebnu ulogu socijalni radnik ima u kreiranju preventivnih programa na nivou zajednice. U zajednicama sa izraženim problemima siromaštva i socijalne isključenosti, socijalni radnik može inicirati projekte besplatnih radionica za djecu, psihosocijalne podrške za roditelje ili inkluzivne programe za djecu sa poteškoćama u razvoju. Time se ne djeluje samo na pojedinačne slučajeve, već se utiče na širu društvenu strukturu i smanjuju se rizici od reprodukcije siromaštva i marginalizacije (Swat & Reifenhäuser, 2019). U literaturi se naglašava da

socijalni radnik mora djelovati i kao zastupnik prava djece i porodica. On ima obavezu da prepozna i sistemske barijere – poput nedostatka kapaciteta u predškolskim ustanovama, neadekvatne socijalne zaštite i diskriminacije – i da kroz aktivizam, javne kampanje i saradnju sa lokalnim vlastima radi na stvaranju pravednijeg sistema (Dominelli, 2020). Zaključno, rad u zajednici u okviru predškolskog obrazovanja omogućava da se teorijska načela socijalnog rada – poput socijalne pravde, jednakih šansi i inkluzije – pretvore u konkretne društvene promjene. Socijalni radnik, djelujući kao poveznica između pojedinca, porodice i institucija, stvara most između mikro i makro nivoa intervencija. Njegovo djelovanje u zajednici osigurava da svako dijete ima pravo na podsticajno, sigurno i pravedno okruženje.

Analizom metodoloških pristupa socijalnog rada u predškolskim ustanovama, a u skladu sa ciljevima ovog rada, jasno je da imaju razvojni, preventivni i inkluzivni karakter. Oni ne služe samo za intervencije u kriznim situacijama, već omogućavaju stvaranje stabilnih i predvidivih sistema podrške, čime se jača institucionalna odgovornost i doprinosi kvalitetu ranog obrazovanja. Povezanost ova tri metoda predstavlja suštinsku metodičku specifičnost socijalnog rada u predškolskom obrazovanju, jer omogućava da se na različitim nivoima ostvari cjelovit pristup razvoju i zaštiti djeteta. Takav integrisani model rada, zasnovan na profesionalnim vrijednostima socijalnog rada i savremenim pedagoškim principima, potvrđuje opravdanost uključivanja socijalnih radnika u stručne timove predškolskim ustanova. Time se ne proširuje samo obim i kvalitet pružanih usluga, već se ostvaruje i glavni cilj – kreiranje inkluzivnog, sigurnog i podržavajućeg okruženja za svako dijete, u skladu sa njegovim pravima, potrebama i potencijalima.

Socijalni rad u predškolstvu: međunarodna iskustva, regionalne prakse i izazovi implementacije

U savremenom predškolskom obrazovanju, socijalni rad se sve više prepoznaje kao ključna profesionalna disciplina koja doprinosi cjelovitom razvoju djeteta, jačanju porodice i povezivanju obrazovnih institucija sa širom zajednicom. Uloga socijalnog radnika u ovom kontekstu ne ograničava se isključivo na intervencije u kriznim

situacijama, već obuhvata razvojne i preventivne mjere, te aktivno doprinosi oblikovanju inkluzivnog i pravednog obrazovnog okruženja. Zbog toga je u međunarodnoj i regionalnoj praksi razvijen niz institucionalnih modela i programa u kojima se socijalni rad integrisao u timski rad predškolskih ustanova. Analizom međunarodnih i regionalnih iskustava uočava se da modeli institucionalizacije variraju – od formalizovanih sistema u kojima socijalni radnici imaju zakonski propisanu ulogu predškolskim timovima, do neformalnih praksi koje zavise od projektne podrške ili lokalnih inicijativa (Frost & Parton, 2019). Ipak, ono što je zajedničko jeste naglašavanje tri temeljna metodološka pristupa socijalnog rada – rada sa pojedincem, grupom i u zajednici – koji, kada su uklopljeni u predškolski kontekst, omogućavaju sistemski pristup ranoj intervenciji i socijalnoj inkluziji. Ovo poglavlje ima za cilj da prikaže različite pristupe i iskustva, kako bi se razumjele mogućnosti, ali i prepreke u implementaciji ovakvih modela.

Institucionalizovani modeli u međunarodnom kontekstu

Međunarodna praksa pokazuje da je institucionalizacija uloge socijalnog radnika u predškolskim ustanovama nerijetko rezultat sistemskih reformi koje su imale za cilj prevenciju socijalne isključenosti i unapređenje dječijih prava. Njemačka, Švajcarska, Skandinavske zemlje i Velika Britanija među vodećima su u kreiranju politika koje socijalni rad pozicioniraju u srž vaspitno-obrazovnog procesa.

Njemačka: model „Sozialpädagogische Unterstützung“

Njemački sistem predškolskog obrazovanja već decenijama gradi koncept integrisane socijalne podrške kroz tzv. „Sozialpädagogische Unterstützung“ (socijalno-pedagoška podrška). U okviru Kindertagesstätte (Kita), pored vaspitača obavezno rade socijalni radnici ili socijalni pedagozi, koji su zaduženi za procjenu porodične situacije, podršku roditeljima u krizama, saradnju sa službama socijalne zaštite i lokalnim zdravstvenim institucijama (Flick, 2018). Ovdje je posebno izražen rad sa pojedincem jer se fokus stavlja na individualne potrebe djeteta, ali i grupni rad kroz radionice sa roditeljima i integraciju cijele zajednice.

Skandinavske zemlje: model inkluzije i participacije

U Skandinavskim zemljama uloga socijalnog rada u predškolskim ustanovama posebno je naglašena u kontekstu inkluzije djece migranata i djece sa poteškoćama u razvoju. Christensen i Jensen (2019) ističu da je osnovni cilj inkluzivne politike u ovim zemljama da se kroz holistički pristup obuhvate sve dimenzije razvoja djeteta, pri čemu socijalni radnici imaju zadatak da omoguće participaciju porodice i zajednice u obrazovnom procesu. Rad sa zajednicom u ovom modelu dobija ključnu ulogu, jer uključuje volontere, nevladine organizacije i lokalne resurse.

Švajcarska: model „Familienzentren“

U Švajcarskoj se sve češće razvijaju tzv. „porodični centri“ (Familienzentren), koji su integrisani sa predškolskim ustanovama. Njihova uloga nije samo obrazovna, već i preventivna i razvojna – od podrške roditeljima u roditeljskim kompetencijama, preko savjetodavnog rada sa porodicama u riziku, do grupnih radionica za jačanje socijalnih vještina kod djece (Meylan & Schmid, 2020). Ovdje se metodološki prepliću sve tri dimenzije socijalnog rada: individualni planovi podrške, grupne aktivnosti sa roditeljima i djecom, te aktivno uključivanje zajednice.

Velika Britanija: integrisane „Sure Start“ službe

Program „Sure Start“ u Velikoj Britaniji jedan je od najpoznatijih primjera institucionalizovane saradnje socijalnog rada i predškolskih ustanova. Njihova filozofija počiva na ranom prepoznavanju rizika i sveobuhvatnoj podršci djeci iz nerazvijenih sredina (Eisenstadt, 2011). Socijalni radnici u ovim centrima nisu samo savjetnici, već koordinatori usluga koji povezuju roditelje sa zdravstvenim, obrazovnim i socijalnim resursima. Time se ostvaruje potpuna međusektorska saradnja, koja se u literaturi opisuje kao primjer dobre prakse prevencije i ranih intervencija.

Analiza ovih modela pokazala je da socijalni rad, kada je sistemski priznat i uvezan sa obrazovnim i zdravstvenim sektorom, omogućava ranu identifikaciju rizika, inkluziju marginalizovanih grupa i jačanje roditeljskih kompetencija. Time međunarodna iskustva potvrđuju da socijalni rad u predškolskim ustanovama ne predstavlja dodatak, već nužnu komponentu savremenom obrazovno-socijalnog sistema.

Iskustva i prakse u Bosni i Hercegovini

U Bosni i Hercegovini socijalni radnici nisu sistemski uključeni u redovan kadrovski sastav predškolskih ustanova. Za razliku od pedagoga, psihologa, defektologa i logopeda, čije su pozicije jasno definisane u okviru pedagoških standarda, uloga socijalnog radnika nije normirana na entitetskim ili kantonalnim nivoima. Njihovo prisustvo u praksi uglavnom je ograničeno na projektne angažmane koje pokreću međunarodne organizacije, nevladine inicijative ili lokalne zajednice, najčešće s ciljem unapređenja inkluzije, prevencije socijalne isključenosti i podrške djeci i porodicama u riziku (UNICEF, 2020). Takav projektno uslovljen angažman otvara prostor za važne inovacije i pokazuje potencijal socijalnog rada u predškolstvu, ali istovremeno ukazuje na njegovu nestabilnost, ograničenost i privremeni karakter. Kada se projekat završi, prestaje i rad socijalnog radnika u predškolskoj ustanovi, što dovodi do prekida u pružanju podrške. Time se jasno vidi da BiH, iako prepoznaje značaj socijalnog rada u predškolstvu, još uvijek nema razvijen institucionalni okvir koji bi osigurao trajno prisustvo socijalnog radnika u predškolskim ustanovama (Bešić, 2018). Primjeri iz prakse pokazuju da su socijalni radnici u predškolskim ustanovama najčešće angažovani kroz programe koje finansiraju UNICEF, Save the Children i drugi međunarodni partneri. Ti programi su, između ostalog, obuhvatali podršku socijalno ugroženim porodicama, razvoj inkluzivnih programa za djecu sa poteškoćama u razvoju i jačanje roditeljskih kompetencija. Profesionalna zajednica u BiH sve češće ukazuje na nedostatak ovog kadra u predškolskim ustanovama. Iako bi prisustvo socijalnog radnika značajno unaprijedilo rad u predškolskim ustanovama, posebno u segmentima saradnje sa porodicom i prevencije socijalnih problema, sistemski koraci ka uvođenju socijalnih radnika još uvijek nisu preduzeti, pa se predškolske ustanove i dalje oslanjaju na povremenu saradnju sa centrima za socijalni rad i na nepredvidive projektne intervencije. Ovakvo stanje ima ozbiljne implikacije. S jedne strane, pokazuje se da je uloga socijalnog radnika u predškolstvu prepoznata i dokazana kroz praksu. S druge strane, odsustvo institucionalne podrške znači da se ta praksa gasi čim se završi projekat. Time se stvara diskontinuitet u radu i gubi se povjerenje porodica koje su bile uključene u programe podrške. Takva praksa, iako korisna u periodu trajanja pokazuje se kao kratkotrajna i neodrživa. Da bi predškolski sistem odgovorio na kompleksne socijalne izazove, neophodno je

institucionalizovati ulogu socijalnog radnika, čime bi se obezbijedila stabilna, trajna i jednaka podrška svoj djeci i njihovim porodicama.

Izazovi implementacije i održivosti

Iako se teorijski i metodološki pristupi socijalnog rada sve češće prepoznaju kao značajni za unapređenje predškolskog obrazovanja, njihova praktična implementacija i održivost nailaze na brojne prepreke u Bosni i Hercegovini. Ključni izazovi odnose se na institucionalni, normativni, finansijski i profesionalni nivo, što značajno utiče na kontinuitet i kvalitet rada socijalnih radnika u predškolskim ustanovama. Prvi izazov ogleda se u nedostatku sistemskog normativnog okvira koji bi jasno definisao ulogu socijalnog radnika u predškolstvu. U Bosni i Hercegovini, kao i u većem dijelu regiona, socijalni rad nije predviđen u standardima i pravilnicima koji uređuju rad predškolskih ustanova, dok su profesije poput pedagoga, psihologa, defektologa i logopeda jasno regulisane (Bešić, 2018). Ova praznina u zakonodavnom okviru dovodi do toga da se socijalni radnici, kada se i pojave u predškolskim ustanovama, najčešće angažuju putem projekata međunarodnih organizacija ili lokalnih inicijativa, bez institucionalnih garancija trajnosti takvih angažmana (Kecman, 2021). Takav status im uskraćuje institucionalnu legitimnost i ograničava prostor za razvoj profesionalne prakse. Drugi problem proizlazi iz finansijske nestabilnosti. Projekti koji omogućavaju uključivanje socijalnih radnika obično su vremenski ograničeni i zavise od donatorskih sredstava. Posljedica je fragmentiranost i diskontinuitet – dok neka djeca i porodice u određenim lokalnim zajednicama dobijaju podršku socijalnog radnika, druge sredi-ne ostaju bez takvih resursa. To stvara socijalne nejednakosti u pristupu predškolskim uslugama i podršci, što je u suprotnosti s principima socijalne pravde i jednakosti, koji su temeljni postulati socijalnog rada (Banks, 2020). Treći izazov odnosi se na profesionalni status i prepoznatljivost socijalnog radnika u predškolstvu. Čak i kada su angažovani, socijalni radnici često djeluju na rubu djelovanja stručnog tima. Njihove kompetencije se ne koriste u punom kapacitetu, jer su kolege iz drugih disciplina nedovoljno upoznate s metodološkim specifičnostima socijalnog rada (Dominelli, 2017). Time se potiskuje interdisciplinarni potencijal stručnog tima i smanjuje mogućnost kreiranja integrisanih intervencija usmjerenih na dijete i porodicu. Složenost problema dodatno produbljuje fragmentiran obrazovni i socijalni sistem u BiH, gdje različiti entiteti i

kantoni imaju vlastite propise i standarde u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja. To znači da mogućnosti za uključivanje socijalnih radnika zavise od lokalnih politika i resursa, što rezultira neravnomjernim razvojem i odsustvom jedinstvene strategije (Hadžić, 2021). U literaturi se takođe ističe da održivost programa socijalnog rada u predškolstvu zavisi od kontinuiranog stručnog usavršavanja i redovne supervizije socijalnih radnika. Bez kontinuirane edukacije u oblasti ranog razvoja, inkluzije i pedagoških metoda, njihova uloga može ostati parcijalna i nedovoljno integrisana u širi kontekst pedagoške prakse (UNICEF, 2020). Dakle, profesionalna održivost nije vezana samo za finansijska sredstva i zakonski okvir, već i za razvoj kapaciteta unutar same profesije. Pitanje implementacije i održivosti može se posmatrati i iz perspektive institucionalne kulture saradnje u predškolskim ustanovama. U onim predškolskim ustanovama gdje postoji otvorenost za timski rad i razmjenu znanja između vaspitača, pedagoga, psihologa i socijalnih radnika, lakše se razvijaju funkcionalni modeli saradnje i integrisane prakse. Međutim, u institucijama gdje dominira hijerarhijski i rigidni pristup, socijalni radnici imaju manje prostora da afirmišu svoju specifičnu metodologiju i profesionalne vrijednosti (Kecman, 2021). Ovi izazovi pokazuju da sama implementacija socijalnog rada u predškolstvu zahtijeva višeslojan pristup – od reforme obrazovne i socijalne politike, preko institucionalne integracije socijalnog radnika u stručne timove, do kontinuiranog profesionalnog razvoja i stvaranja kulture timске saradnje. Tek kroz takvu kombinaciju moguće je postići održiv i efektivan model socijalnog rada u predškolskom obrazovanju, u skladu s razvojnim i preventivnim ciljevima koji su naglašeni u ovom radu.

Zaključak

Zaključak kvalitativnog istraživanja potvrđuje da primjena tri metodološka pristupa socijalnog rada – rada s pojedincem, rada s grupom i rada s zajednicom – predstavlja ključni okvir za unapređenje predškolskog obrazovanja i jačanje institucionalne prakse u ovoj oblasti. Analiza je pokazala da rad sa pojedincem omogućava rano prepoznavanje razvojnih teškoća, porodičnih problema i socijalnih rizika, te osigurava izradu individualnih planova promjena kojima se djetetu pruža adekvatan razvojni put i sprječavaju dugoročne posljedice socijalne isključenosti. Istovremeno, rad sa grupom

doprinosi razvoju socijalnih vještina djece, osnaživanju roditelja i kreiranju mreže podrške koja prevazilazi individualni nivo i postaje resurs čitave zajednice. Kroz grupni rad socijalni radnici djeluju kao posrednici, edukatori i facilitatori, povezujući porodice i stručne timove u cilju izgradnje zajedničke odgovornosti za razvoj djece. Rad u zajednici, kao treći pristup, potvrđuje da predškolske ustanove ne mogu postojati izolovano, već da njihova efikasnost zavisi od sposobnosti da se povežu s lokalnim institucijama i resursima, stvarajući integrisan i održiv sistem podrške. Time se osigurava da socijalni rad u predškolstvu postane most između obrazovnog sistema i šire društvene sredine, čime se povećava jednakost pristupa i kvaliteta usluga za svu djecu i njihove porodice. Međunarodna iskustva jasno potvrđuju da ovakva praksa daje najbolje rezultate kada je uloga socijalnog radnika institucionalno priznata i sistemski regulisana. U zemljama u kojima su socijalni radnici sastavni dio stručnih timova u predškolskim ustanovama, primjena ovih triju metodoloških pristupa dovela je do smanjenja socijalnih razlika, jačanja inkluzivnosti i stvaranja preduslova za bolji obrazovni uspjeh djece u kasnijim fazama školovanja. Nasuprot tome, situacija u Bosni i Hercegovini ukazuje na odsustvo sistemskog pristupa: socijalni radnici nisu zaposleni u predškolskim ustanovama, već su njihov angažman i djelovanje najčešće vezani za projekte čiji prestanak automatski znači i prekid podrške. Ovakav nesistematski i fragmentiran okvir onemogućava održivost i sprečava da predškolsko obrazovanje u BiH postane istinski inkluzivno i razvojno podsticajno. Značaj socijalnog rada u predškolskim ustanovama ogleda se u njegovoj sposobnosti da objedini razvojnu, preventivnu i inkluzivnu dimenziju obrazovanja. Primjena tri metodološka pristupa ne samo da pruža stručne alate za rješavanje pojedinačnih i porodičnih problema, već doprinosi izgradnji obrazovnih ustanova koje aktivno rade na smanjenju društvenih nejednakosti i na afirmaciji prava djeteta kao univerzalne vrijednosti. U tom smislu, socijalni rad u predškolstvu ne treba posmatrati kao dopunski, već kao suštinski element pedagoške prakse, koji doprinosi cjelovitom razvoju djece i stabilnosti obrazovnog sistema. Kao što navode Gajić, Rakanović Radonjić i Šućur-Janjetović (2024), reforme socijalne politike u Republici Srpskoj moguće je ostvariti samo kroz integralni pristup koji povezuje socijalne, obrazovne i razvojne faktore, čime se otvara prostor za potpuniju primjenu metodologije socijalnog rada u predškolskom kontekstu. Stoga, nalazi istraživanja jasno ukazuju da bez primjene tri metodološka pristupa socijalnog rada nema ni jačanja institucionalne

prakse predškolskog obrazovanja. Ovi pristupi nisu samo profesionalni alati, nego temeljni mehanizmi za povezivanje djece, porodica i zajednice u jedinstven sistem koji djeluje preventivno, razvojno i integrativno. Institucionalno priznavanje uloge socijalnih radnika u predškولstvu time postaje prioritet, jer samo sistemskim uključivanjem socijalnih radnika u stručne timove može biti osigurana dugoročna održivost i kvalitet predškolskog obrazovanja. Zaključujemo da su metodološki pristupi socijalnog rada ključna osnovica oko koje se gradi moderan i inkluzivan predškolski sistem, a njihova primjena u domaćem kontekstu predstavlja neophodan korak ka usklađivanju sa međunarodnim standardima i stvaranju ravnopravnih mogućnosti za svako dijete.

Literatura

- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. (2011). *Izazovi predškolskog obrazovanja u BiH*. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banks, S. (2020). *Ethics and values in social work (5th ed.)*. London: Macmillan.
- Barnes, V. (2018). *Social work with children: Rights and participation*. Bristol: Policy Press.
- Bešić, E. (2018). Inclusive education in Bosnia and Herzegovina: Challenges and perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 45–60.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Oxford: Pergamon Press.
- Christensen, E., & Jensen, A. S. (2019). Early childhood education in Scandinavia: Policies and practices. *Nordic Journal of Early Childhood Education*, 12(2), 89–104.
- Desai, M., & Mehta, H. (2017). Early childhood social work in India: Practices and challenges. *Childhood Education Journal*, 45(3), 221–233.
- Dominelli, L. (2017). *Social work in a globalizing world*. Cambridge: Polity Press.
- Dominelli, L. (2020). *Community social work and social change*. London: Routledge.
- Đurišić, M. (2019). Socijalni rad i inkluzija u predškolskim ustanovama. *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 113–130.
- Đurišić, M. (2020). Preventivni pristupi u socijalnom radu sa djecom predškolskog uzrasta. *Socijalna misao*, 27(1), 55–72.
- Eisenstadt, N. (2011). *Providing a Sure Start: How government discovered early childhood*. Bristol: Policy Press.
- Flick, U. (2018). Qualitative research in German early education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 543–557.

- Frontline. (2021). *Child development theories in practice*. London: Routledge.
- Frost, N., & Parton, N. (2019). Understanding children's social care: Policy and practice. *Child & Family Social Work*, 24(1), 3–10.
- Gajić, D., Rakanović Radonjić, A. & Šućur-Janjetović V. (2024). *Social Protection in the Republic of Srpska: Conditions, Challenges and Reforms*. In M. Gerovska Mitev (Ed.), *Social Work and Social Policy Transformations in Central and South-east Europe*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-51232-2-9>
- Hadžić, H. (2021). Fragmentacija obrazovnog sistema u BiH: Analiza i posljedice. *Obrazovne politike*, 7(2), 45–62.
- Howlin, P., Magiati, I., & Charman, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(1), 23–41.
- Jovanović, D. (2017). Interdisciplinarni timovi u predškolskim ustanovama. *Nastava i vaspitanje*, 66(2), 251–266.
- Kecman, S. (2021). *Uloga socijalnog rada u predškolskom obrazovanju*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Keen, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Early Years Education*, 15(3), 207–220.
- Lau, W. F., & Ho, C. H. (2009). Family-centered social work in Hong Kong kindergartens. *Early Child Development and Care*, 119(4), 409–423.
- Lau, W. F., & Ho, C. H. (2019). Social work and inclusive education in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 51(2), 135–149.
- Martinović, D. (1994). *Metodologija socijalnog rada*. Beograd: Naučna knjiga.
- Meylan, I., & Schmid, H. (2020). Familienzentren in der Schweiz: Integration von Bildung und Sozialarbeit. *Soziale Arbeit*, 72(5), 417–430.
- Milosavljević, M. i Brkić M. (2005). *Socijalni rad u zajednici*. Beograd: Socijalna misao.
- Milosavljević, M. (2009). *Osnove nauke socijalnog rada*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Milosavljević, M. i Petrović, J. (2017). *Uvod u socijalni rad*. Banja Luka: Fakultet političkih nauka.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2010). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 178–199.

- Payne, M. (2014). *Modern social work theory (4th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Payne, M. (2020). *Modern social work theory (5th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Pehlić, N. (2020). Predškolske ustanove kao mjesta socijalne inkluzije. *Društvene i humanističke studije*, 5(1), 145–162.
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions. *Social Work*, 41(3), 296–305.
- Saracho, O. N. (2021). *Handbook of research on the education of young children (4th ed.)*. New York: Routledge.
- Soziale Arbeit Schweiz. (2018). *Frühkindliche Bildung und soziale Arbeit: Perspektiven der Praxis*. Bern: AvenirSocial.
- Stojanović, J. (2018). Predškolska ustanova kao zajednica: izazovi i perspektive. *Pedagogija*, 73(3), 265–280.
- Šućur-Janjetović, V. (2023). *U susret pojedincu-Teorijska mapa kritičkog socijalnog rada*. Banja Luka: Fakultet političkih nauka.
- Swat, S., & Reifenhäuser, C. (2019). Kita-Sozialarbeit in Deutschland: Entwicklung und Perspektiven. *Frühpädagogische Forschung*, 6(2), 201–220.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 255–266.
- UNICEF. (2020). *Early childhood development in Bosnia and Herzegovina: Challenges and opportunities*. Sarajevo: UNICEF BiH.
- Vidanović, I. (2009). *Socijalni rad sa pojedincem: teorija i praksa*. Beograd: Čigoja štampa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiethüchter, R. (2018). Sozialarbeit in Kindertagesstätten. *Soziale Arbeit*, 67(5), 395–408.

Theoretical and methodological approaches of social work as a methodological specificity of preschool education

Milica Palačković

Center for preschool education Banja Luka

ABSTRACT: Modern preschool education increasingly recognizes the importance of integrating social work into professional teams of preschool institutions, especially in the context of growing social challenges and the need for inclusive approaches. The paper analyzes the theoretical foundations and methodological approaches of social work – including work with individuals, groups and communities – as specific professional frameworks that can significantly contribute to the improvement of pedagogical practice and better quality support for children and families. The focus is not limited to interventions in crisis situations, but includes developmental, preventive and inclusive aspects of action that include children, parents, educators and the wider community. The aim of the research is to point out the importance of applying these approaches in strengthening institutional support, early recognition of problems and establishing effective intersectoral cooperation. The methodological framework of the paper is based on a qualitative analysis of professional literature and practices from domestic

and international contexts in which the role of social work in preschool is institutionalized. The analyzed findings indicate the need for a systemic approach to preschool education, with an institutionally recognized role of social workers in professional teams, for the purpose of comprehensive action in complex social contexts.

KEYWORDS: social work, preschool education, methodological approaches and interdisciplinary cooperation.

Развој самопоуздања кроз похвалу – ставови и искуства васпитача у предшколским установама

Гордана Симић¹

Јавна предшколска установа „Трол“ Дервента

РЕЗИМЕ: Самопоуздање представља једну од кључних компоненти социо-емоционалног развоја дјетета, а његово формирање у великој мјери зависи од интеракција са одраслима у непосредном окружењу. Похвала и подстицај имају кључну улогу у формирању самопоуздања код дјете предшколског узраста. Циљ овог рада је да се, на основу савремених теоријских поставки и ставова педагошке праксе, анализира како различите врсте похвале утичу на дјечију мотивацију, слику о себи и емоционални развој. У фокусу рада налази се и значај аутентичне, конкретне и процесно оријентисане похвале, умјесто генерализоване, пренаглашене или резултатски условљене. Представљени су примјери из праксе и препоруке за свакодневни рад у вртићу. У истраживању је учествовало 10 васпитача из јавне предшколске установе, а подаци су прикупљени путем полуструктурираних интервјуа. Резултати указују да васпитачи најчешће користе процесно оријентисану похвалу (усмјерену на труд, старање), те

*да таква похвала подстиче већу истисрајносћ, сигурносћ и самостисалносћ дјеце. Недосћаци се јављају када је похвала пречесћа, неискрена или неен-
рализована, што може довести до зависносћи од сисољне процјене.*

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: похвала, подстицај, дјеца, развој, пред-
школство.

Увод

Самопоуздање је темељ здравог психолошког и социјалног развоја. Представља начин на који дијете доживљава себе, своје способности и своју вриједност. Према Хартеровој (1999), самопоуздање се формира кроз сталне повратне информације из окружења, а посебно од особа које су дјетету значајне. У предшколском контексту, најзначајније особе (поред родитеља) су васпитачи, који утичу на развој дјететовог самопоуздања свакодневним вербалним и невербалним поступцима.

Похвала представља један од најупотребљаванијих педагошких алата у раду са дјецом, али њена ефикасност зависи од тога како се примјењује. Домаћи аутори попут Марковића (2015), Кочовића (2017) и Вујовића (2019) истичу да похвала може имати развојни ефекат само ако је аутентична, конкретна и у складу са дјететовим реалним напретком. Насупрот томе, неумјесна или пречеста похвала може подстаћи зависност од одобравања, површну мотивацију и страх од грешке. У овом раду истражује се како васпитачи у пракси доживљавају улогу похвале, како је примјењују и које промјене уочавају код дјеце у контексту развоја самопоуздања.

Дефинисање основних појмова кроз теоријску основу

Самопоуздање обухвата увјерење дјетета у сопствену способност да успјешно изврши задатке и носи се са изазовима. Према мишљењу Ми-
лошевића (2012), самопоуздање представља комплексну психолошку струк-

туру, а она се развија у интеракцији са окружењем и резултат је дјететовог сталног самопроцјењивања. Хартер (1999) истиче да је за дјецу предшколског узраста карактеристично глобално, недиференцирано самопоуздање, које се постепено усмјерава у специфична подручја (социјално, моторичко, когнитивно).

Похвала је вербални или невербални сигнал којим одрасли скрећу дјетету пажњу на пожељно понашање, наводи Стојановић (2020). Она може имати: мотивацијску функцију, регулацијску функцију, васпитну функцију, афективно-подржавајућу функцију. Рајарес (2006) наглашава да похвала може подићи очекивања дјетета од себе, али само ако је повезана са конкретним трудом. Ако пођемо од мишљења Дековића (2015) и Кочовића (2017), спознаћемо разлику између три основне врсте похвале:

1. *Генеричка (особинска) похвала*: „Ти си паметан“, „Ти си најбољи“, која може довести до страха да се погријеш и губитка мотивације.
2. *Резултатска похвала*: „Одлично си урадио“, која подиже краткорочну мотивацију, али не развија истрајност.
3. *Процесна похвала*: „Свиђа ми се како си размишљао“, „Видим да си уложио труд“, која је доказано најдјелотворнија (Dweck, 2006).

Брумелман и сарадници (2014) упозоравају да преувеличана похвала код дјете са ниским самопоуздањем може довести до осјећаја притиска да морају „остати посебна“. Вујовић (2019) истиче да је „правилно формулисана похвала основни механизам развијања унутрашње, а не спољашње мотивације“. Управо зато, у теоријском контексту, похвала се не може посматрати као једноставна вербална реакција одраслог, већ као сложен процес у којем се преплићу дјететове емоције, претходна искуства, осјећај сигурности и потреба за прихваћеношћу. Дјеца у предшколском узрасту посебно су осјетљива на начин на који им се одрасли обраћају, јер у њиховој фази развоја свака повратна информација гради основу будућег самопоимања. Када је похвала усклађена са дјететовим стварним

могућностима, она постаје подстицај који дијете доживљава као охрабрење да настави, а не као притисак да мора бити боље од других или од самога себе. Адекватна похвала дијете усмјерава према томе да се фокусира на сопствени процес учења, да препознаје труд као вриједност и да уочава да грешка није пријетња, већ прилика за раст. На тај начин се постепено обликује начин размишљања који дијете прати и у каснијим развојним фазама, од упорности у задацима, преко односа према неуспјеху, до способности да самостално процјењује сопствени напредак. Похвала која се даје промишљено, смирено и конкретно има још једну важну функцију, а то је да учи дијете како ће препознати гдје је уложило напор, шта је урадило добро и шта је резултат његових властитих способности. То доводи до стварања реалистичне слике о себи, која није ни пренаглашена ни обесхрабрена. На тај начин дијете постепено усваја унутрашње стандарде, у којима се више не ослања искључиво на мишљење одраслих, већ развија способност самопроцјене.

Посматрано шире, похвала у предшколском узрасту представља и важан механизам емоционалног обликовања. Када је дато препознавање дјететовог труда, дијете се осјећа виђено и уважено. Овај осјећај прихваћености гради темеље сигурне привржености у вртићком окружењу, што је кључно за све друге аспекте развоја, почевши од социјалних односа, до когнитивне радозналости и жеље за учешћем у активностима. Поред личне добити за дијете, правилна похвала доприноси и квалитету групне динамике. Када се похвала користи на начин који не ствара конкуренцију, већ наглашава труд и напредак сваког појединца, дјеца граде осјећај припадања групи без потребе за поређењем. Такво окружење подстиче сарадњу, разумијевање различитих темпа учења и развија осјећај поштовања према туђем успјеху.

Све ово указује да похвала није издвојени педагошки поступак, већ дио ширег система емоционалне подршке, који доприноси изградњи стабилног самопоуздања. Када дијете осјети да је његов напор важан, да је уочено и оно што није савршено, и да се напредак вреднује више од резултата, оно стиче унутрашњу снагу да се носи са изазовима. Управо та унутрашња снага представља основу здравог самопоуздања, које је један од главних циљева савременог васпитно-образовног рада у предшколству.

Методолошки оквир истраживања

Циљ истраживања

Основни циљ овог истраживања није само да утврди на који начин васпитачи користе похвалу у свакодневној пракси, већ и да дубље сагледа механизме кроз које похвала утиче на развој самопоуздања дјетце предшколског узраста. Истраживање настоји да покаже на који начин васпитачи препознају тренутке када је похвала подстицајна, како прилагођавају похвалу различитим потребама дјетце и које ефекте уочавају у свакодневном раду.

Циљ рада је и да се укаже на потенцијалне ризике неприкладне или пречесте похвале, као и на могућности унапређивања васпитно-образовне праксе у области социо-емоционалног развоја дјетце.

Задаци истраживања

Полазећи од постављеног циља дефинисани су следећи задаци истраживања:

1. Испитати како васпитачи дефинишу улогу похвале у раду са дјецом предшколског узраста.
2. Утврдити које врсте похвале васпитачи најчешће користе у пракси.
3. Анализирати промјене у понашању и самопоуздању дјетце које васпитачи уочавају.
4. Утврдити могуће негативне ефекте неприкладно дате похвале.

Узорак истраживања

У истраживању је учествовало 10 васпитача из јавне предшколске установе, различитог броја година радног стажа, од 5 до 25. година, што представља намјерни узорак, како би се омогућило шире сагледавање начина употребе похвале у пракси.

Истраживачки поступак и инструменти

Као основни инструмент коришћен је полуструктурисани интервју, који је омогућио испитаницима да слободно говоре о сопственим искуствима, запажањима и дилемама у примјени похвале у васпитно-образовном раду.

Питања су била усмјерена на: начин формулисања похвале, учесталост употребе, реакције дјецe, уочене ефекте на мотивацију и самопоуздање и потенцијалне ризике неправилне употребе похвале.

Обрада података

Подаци су анализирани методом тематског кодирања, при чему су издвојене доминантне теме и обрасци који су се понављали у исказима испитаника/васпитача, те смо добили сљедеће резултате.

Резултати

Како васпитачи дефинишу улогу похвале?

Резултати интервјуа показују да васпитачи похвалу не доживљавају искључиво као средство награђивања, већ као важан облик емоционалне подршке и подстицаја дјететовом развоју. Већина испитаника истиче да похвала има највећи значај онда када дијете осјети да је његов труд примијећен.

Једна од васпитачица наводи: „*Када дијете осјети да смо њиме примјећили његов труд, чак и када резултат није савршен, оно добија храброст да покуша поново.*“

Други испитаник истиче: „*Похвала није само лијепа ријеч. Она је начин да дијете осјети да вјерујемо у њега.*“

Неведени искази испитаника показују да васпитачи похвалу повезују са развојем сигурности, повјерења и емоционалне стабилности.

Врста похвала које васпитачи најчешће користе

Резултати показују да васпитачи најчешће користе процесно оријентисану похвалу, усмјерену на труд, начин размишљања и истрајност дјетета. Такође, испитаници наводе да избегавају уопштене формулације похвале попут „*Ти си најбољи*“, јер сматрају да оне могу створити притисак код дјецe, на начин да увијек

морају бити најбољи. Једна васпитачица у контексту наведеног истиче: „Трудим се да кажем: Видим колико се трудити. Тако дијете разумије шта је важно.“

Друга васпитачица наводи: „Дјеца много боље реагују када похвала буде конкретна и повезана са оним што су стварно урадила.“

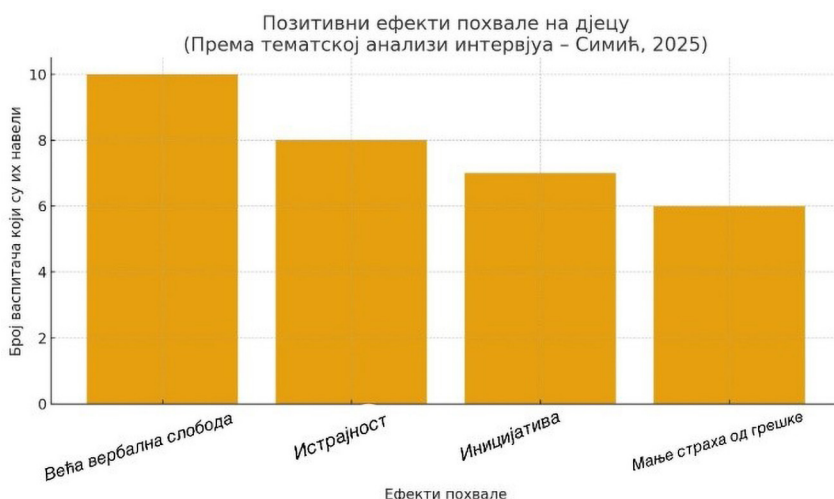
Ови резултати указују да васпитачи препознају значај похвале која подстиче унутрашњу мотивацију.

Уочени ефекти похвале на самопоуздање дјеце

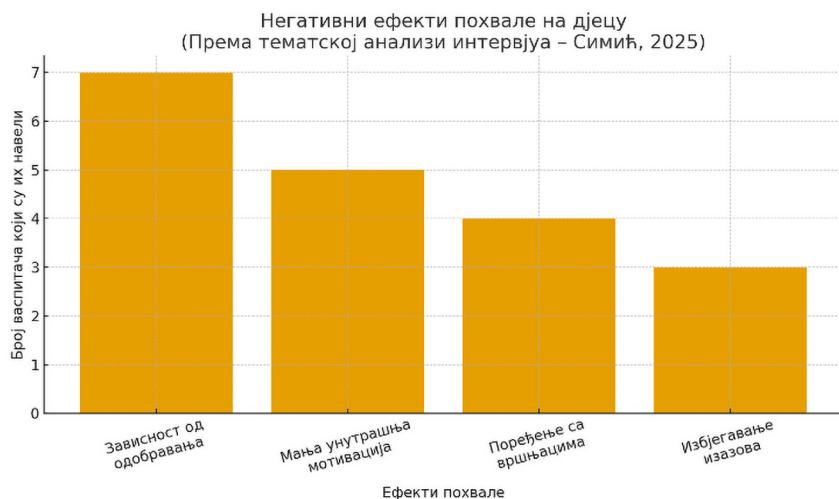
Васпитачи наводе да дјеца која добијају конкретну и развојно усмјерену похвалу показују већу сигурност, истрајност и спремност да учествују у активно-стима.

Између осталих једна од васпитачица истиче: „Примијетила сам да дјеца коју охрабрујемо кроз труд, лакше прихватају грешке и не одустају тако брзо.“, док друга наводи слично: „Таква дјеца чешће покушавају сама да ријеше проблем и не плаше се да питају.“

Према исказима васпитача, похвала утиче и на квалитет социјалних односа у групи, јер дјеца постају отворенија за сарадњу и међусобну подршку.



Слика 1. Позитивни ефекти похвале на дјецу
(на основу тематске анализе интервјуа)



Слика 2. *Негативни ефекти похвале на дјецу
(на основу тематске анализе интервјуа)*

Ризици неприкладно дате похвале

Испитаници истичу да пречеста или неискрена похвала може довести до зависности од спољашњег одобравања. У складу са тим васпитачица тврди: *„Постоје дјеца која након сваког корака траже потврду да ли су добро нешто урадили.“* Друга наводи: *„Када дијете стално хвалимо без јасног разлога, оно временом више не разумије шта је стварни успјех.“*

Васпитачи су такође указали да нека дјеца развијају страх од грешке ако су навикнута искључиво на резултатску похвалу.

Дискусија

Подаци показују да васпитачи разумију значај процесне похвале, која се у литератури описује као најмоћнији облик подстицаја (Dweck, 2006; Кочовић, 2017). Њихови ставови усклађени су са савременим педагошким приступима, који похвалу не виде као награду, већ као инструмент развијања унутрашње мотивације (Вујовић, 2019). Генеричка похвала (*нпр. „Ти си најбољи“*) може код дјеце подстицати ригидно размишљање, страх од неуспјеха и осјетљивост на кри-

тику, што потврђују и домаћи аутори. Ови налази у потпуности се поклапају са теоријама Брумелмана, Хартерове и Двека на које смо се ослањали у теоријском дијелу рада. Резултати овог истраживања показују да васпитачи у предшколским установама у великој мјери разумију значај похвале као педагошког средства, али и да су свјесни сложености њене примјене. Процесна похвала се у пракси потврђује као доминантан облик подршке, што указује на то да васпитачи препознају важност труда, упорности и стратегије које дијете примјењује током активности. Ово је посебно значајно у предшколском узрасту, када се граде темељи дјечије унутрашње мотивације и осјећаја компетентности.

Истраживање такође указује на то да похвала није једноставан чин, већ комуникацијски процес који укључује и емоционалну осјетљивост васпитача. Они који похвалу примјењују промишљено, пажљиво посматрају реакције дјете и настоје да похвала буде у складу са реалним напретком, истичу да дијете брже усваја позитивне обрасце понашања и почиње да вјерује у сопствене способности. Управо ова повратна информација, која је аутентична, јасна и конкретна, представља основу развоја стабилног самопоуздања.

Подударност резултата са теоријским полазиштима указује да савремена пракса у предшколским установама све више прихвата принцип да похвала није награда, већ подстицај. Васпитачи који користе похвалу као дио процеса учења, а не као средство контроле, омогућавају дјетету да грешку доживљава као природан корак у развоју. Ово је посебно важно јер управо страх од грешке може бити један од највећих препрека у развоју дјететовог самопоуздања. Међутим, у раду се уочавају и изазови који потврђују да похвалу треба пажљиво дозирати. Када је похвала пречеста или генерализована, она губи своју развојну функцију и може створити осјећај зависности од туђе одобравања. Ова појава је посебно изражена код дјете која већ имају нижи степен самопоуздања. У таквим ситуацијама похвала може несвјесно постати извор притиска, што доводи до повлачења, несигурности или избјегавања нових изазова. Посебно је значајно запажање да дијете, како напредује и гради своје компетенције, постепено развија сопствене критеријуме успеха. Овај процес је могућ само ако је похвала раније била усмјерена на труд и процес, јер дијете учи како да вреднује сопствена достигнућа независно од туђе процјене. На овај начин формира се темељ за саморегулацију, истрајност и

унутрашњу мотивацију, које представљају вриједности које имају кључну улогу у каснијим развојним периодима.

У дискусији се може уочити и да васпитачи показују висок ниво професионалне рефлексије. Они отворено говоре о дилемама, о ситуацијама у којима похвала није дала очекивани ефекат и о сопственим настојањима да прецизније ускладе начин хваљења са индивидуалним потребама дјетета. Ово указује на то да васпитачи не посматрају похвалу као механичку радњу, већ као дио ширег педагошког процеса који захтијева континуирано учење и самопроцјену. Свеобухватно гледано, дискусија показује да похвала, када је правилно формулисана, има изузетно позитиван развојни утицај: подстиче дјечију радозналост, повећава упорност, гради осјећај сигурности и доприноси стварању реалне и стабилне слике о себи. Са друге стране, неправилна, неконзистентна или пренаглашена похвала може нарушити унутрашњу мотивацију и довести до тога да дијете своје вриједности процјењује искључиво кроз спољашњу повратну информацију. Ови налази подржавају полазну претпоставку рада да је похвала снажан, али осјетљив педагошки алат који захтијева знање, промишљеност и емоционалну компетентност васпитача.

Закључак

Резултати овог рада показују да похвала, када се користи на промишљен, умјерен и развојно осјетљив начин, има изузетан утицај на самопоуздање дјетета предшколског узраста. Као важна компонента педагошке комуникације, похвала не представља само вербални израз задовољства, већ снажан механизам који обликује дјечије доживљаје, емоције и унутрашњу мотивацију. Процесно усмјерена похвала показала се најдјелотворнијом, јер дјетету даје јасну повратну информацију о томе шта је урадило добро, на који начин је размишљало и колико је труда уложило. Такав приступ подстиче дјетету да разумију да успјех није случајан, већ да произилази из њиховог ангажмана, истрајности и иницијативе. Ово гради стабилан осјећај компетентности, који је темељни дио самопоуздања.

Истовремено, истраживање указује и на потребу за опрезном употребом похвале. Пречеста или неконзистентна похвала може довести до тога да дје-

ца развију зависност од спољашње процјене, што слаби њихову способност да самостално вриједнују свој труд. Дјеца која добијају искључиво резултатску или уопштену похвалу могу осјетити притисак да стално оправдавају очекивања одраслих, што може довести до страха од грешке и избјегавања изазова.

Закључци овог истраживања наглашавају да похвала има највећи развојни ефекат онда када се користи као средство охрабривања, а не као средство контроле. У срединама гдје васпитачи пажљиво прате емоционалне реакције дјетета, прилагођавају похвалу индивидуалном темпу развоја и истичу важност труда, примјећује се већа упорност, боља саморегулација и позитивнија слика о себи.

Поред значаја за дјецу, резултати истраживања указују и на важност континуираног стручног усавршавања васпитача. Разумијевање психолошких механизма на којима се заснива похвала, као и способност да се препознају њени ефекти у свакодневном раду, представљају кључ за развијање квалитетне педагошке праксе. Усавршавање комуникацијских вјештина, развијање педагошке осјетљивости и промишљање о властитој пракси доприносе томе да похвала буде извор подршке, а не фактор притиска.

У закључку, може се рећи да правилно формулисана похвала представља један од највриједнијих алата у развоју дјечијег самопоуздања. Њена истинска вриједност огледа се у способности да подстакне дјецу да вјерују у себе, да преузимају иницијативу и да с љубављу и радозналешћу приступају учењу. Управо таква похвала гради сигурну, подстицајну и емоционално стабилну вртићку атмосферу, у којој дијете расте не само као ученик, већ као цјеловита личност.

Литература

- Брзаковић, М. (2014). *Психологија развоја дјеце*. Београд: Завод за уџбенике.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Nelemans, S., Orobio de Castro, B., Overbeek, G., & Bushman, B. (2014). Origins of narcissism in children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(12), str. 3659–3662. <https://doi.org/10.1073/pnas.1420870112>
- Вујовић, Р. (2019). *Емоционални развој деце*. Ниш: Педагошки факултет.
- Дековић, М. (2015). *Социјална педологија у пракси*. Београд: Учитељски факултет.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, NY: Random House.
- Кочовић, М. (2017). *Основе развојне психологије*. Београд: Клио.
- Марковић, С. (2015). *Психологија учења и развоја*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Милошевић, Н. (2012). *Самодоуздање код деце*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Pajares, F. (2006). *Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 339–367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Стојановић, А. (2020). *Методика развоја социоемоционалних вјештина*. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.

Developing self-confidence through praise – attitudes and experiences of teachers in preschool institutions

Gordana Simić

Public preschool institution "Trol" Derвента

ABSTRACT: Self-confidence is one of the key components of a child's socio-emotional development, and its formation largely depends on interactions with adults in the immediate environment. Praise and encouragement play a key role in the formation of self-confidence in preschool children. The aim of this paper is to analyze, based on contemporary theoretical assumptions and the state of pedagogical practice, how different types of praise affect children's motivation, self-image and emotional development. The focus of the paper is also the importance of authentic, concrete and process-oriented praise, instead of generalized, overemphasized or result-based praise. Examples from practice and recommendations for everyday work in kindergarten are presented. 10 educators from a public preschool institution participated in the research, and data were collected through semi-structured interviews. The results indicate that educators most often use process-oriented praise (focused on effort, strategy), and that such praise encourages greater perseverance, confidence and independence in children. Disadvantages occur when praise is too

frequent, insincere or generalized, which can lead to dependence on external assessment.

KEYWORDS: praise, encouragement, children, development, preschool.

Развој пажње и концентрације код предшколске дјеце кроз структурисане активности

Срђан Сарић¹

Јавна предшколска установа „Трол“ Дервента

РЕЗИМЕ: Пажња и концентрација представљају значајне когнитивне функције које омогућавају дјетињу да учи, ираћи уиуиства, орјанизује ионашање и истрајава у активностии. У иредиколском узрасиу ове функције још увијек нису у иотииуности сиабилитоване, већ зависе од развојних карактеристика дјетиња, ситрукитуре задатика, мотивације и иодрике одраслої. Теоријско иолазитије рада заснива се на сиавовима културно-историјске теорије, развојне исихологије и иедаіошких ириситиуа који иажњу иосматрају као функцију која се обликује у иинтеракцији дјетиња, активностии и окружења. Емпиријско исиаживање је реализовано на основу комбинованої ириситиуа на узорку од 30 дјеце узрасіа 5–6 іодина и 8 васиитача из једне јавне иредиколске уститанове. Подаци су ирикуиљани иіоком двије седмице, итри иуиіа седмично, у итрајању од иіо 20 минуиіа. У исиаживању су кориіићени Лисііа иіосматрања иіажње и конценітрације, иіроііокол иіиіервјуа за васиитаче и дневник активностии. Налази указују

1 srdjansaric89@gmail.com

да дјеца дуже задржавају пажњу у активностима које имају јасан циљ, видљив исход, временско ограничење и визуелну подршку. Најповољнији ефекти уочени су у играма меморије, активностима низања и ликовним задацима, док су већи број прекида и краће трајање усмјерене пажње забележени у мање структурираним активностима. Резултати такође указују да индивидуализација задатака, начин вођења активности и благовремене реакције васпитача имају важну улогу у одржавању пажње и концентрације код предшколске дјеце.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: пажња, концентрација, структурисане активности, предшколски узраст, васпитач.

Теоријски приступ проблему истраживања

Пажња и концентрација у предшколском узрасту представљају важне предуслове за учење, праћење упутстава, организовање активности и развој саморегулације. Иако се често посматрају као индивидуалне особине дјетета, савремена теоријска полазишта указују да се оне развијају у интеракцији са социјалним и педагошким окружењем. Због тога се пажња не може разумјети изоловано, већ као функција која се обликује кроз однос дјетета, одраслог, материјала и начина организације активности.

Према Виготском (1977), више психичке функције настају најприје на социјалном плану, а потом се интериоризују као облици саморегулације. У том смислу, развој пажње код дјетета није спонтан нити искључиво биолошки условљен процес, већ се постепено изграђује кроз вођење, усмјеравање и подршку одрасле особе. Васпитач, постављајући јасан задатак, усмјеравајући пажњу на битне елементе и моделујући понашање, омогућава дјетету да прелази са невољне на све стабилнију вољну пажњу. Такође, Виготски (1983) наглашава да се вољна пажња код дјетета постепено развија уз подршку одраслог, кроз усмјеравање активности и организовање искуства учења. Слично мишљење има и Николић (2018) који истиче да се саморегулација и способност усмјеравања пажње развијају постепено, уз јасну структуру активности и подршку одраслих, док Сузић (2005) наводи да је

пажња дјетета снажно повезана са интересовањем и емоционалном укљученошћу у активност.

Развојна перспектива Пијажеа (1988) додатно указује да дјеца узраста 5–6 година најуспјешније одржавају пажњу у активностима које су конкретне, визуелно јасне и повезане са непосредним искуством. У предоперационалној фази мишљење је и даље у великој мјери ослоњено на слику, радњу и симболичку игру, па се и пажња дуже задржава онда када дијете види смисао активности, може манипулисати материјалом и добија јасну повратну информацију о ономе што ради.

Игра је јасна структура активности и подстицајна емоционална клима представљају кључне услове за развој пажње у предшколском добу. Активности које имају уочљив почетак и крај, јасан циљ, временско ограничење, визуелну или материјалну подршку и могућност активног учешћа дјетета обично дуже задржавају пажњу од једноличних, вербално преоптерећених или развојно непримјерених задатака. У томе је посебно важна улога васпитача, који прилагођава ниво захтјева, препознаје пад пажње и мијења ток активности у складу са могућностима дјетета. Како наводи Сузић (2011), игравне активности најлакше одржавају пажњу дјеце јер подстичу радозналост, активност и унутрашњу мотивацију.

Из еколошке перспективе, Брофенбрер (1997) наглашава значај окружења и свакодневних интеракција у обликовању дјечијег понашања и способности усмјеравања пажње, те је тако развој пажње условљен и ширим контекстом у којем дијете борави. Просторна организација собе, количина и доступност материјала, број дистрактора, рутина дана, али и квалитет односа у групи, могу подржати или ослабити способност усмјеравања и задржавања пажње. Због тога се пажња и концентрација у предшколској установи могу посматрати као развојне, али и педагошки обликовне функције. Ђурић (2011) наводи да су пажња и концентрација у предшколском узрасту још увијек нестабилне и да зависе од мотивације, интересовања и развојне зрелости дјетета.

На основу наведених полазишта може се закључити да развој пажње и концентрације код предшколске дјеце зависи од сагласја више чинилаца: развојне спремности дјетета, структуре активности, начина вођења од стране васпитача и квалитета окружења у којем се активност реализује. Управо из тог разлога важно

је емпиријски испитивати које врсте структурисаних активности највише подстичу пажњу и под којим условима оне дају најбоље резултате у пракси предшколске установе.

Методолошки приступ истраживању

Проблем истраживања произилази из потребе да се сагледа на који начин јасно осмишљене и педагошки вођене активности доприносе дужем задржавању пажње, мањем броју прекида и већој усмјерености дјече у вртићком контексту. Предмет овог истраживања односи се на развој пажње и концентрације код дјече предшколског узраста у условима структурисаних активности.

Циљ истраживања био је да се испита како структурисане активности утичу на пажњу и концентрацију дјече узраста 5–6 година, те да се сагледају искуства васпитача у вези са примјеном таквих активности. У складу са тим, истраживање је било усмјерено на следеће задатке: праћење трајања усмјерене пажње у различитим типовима активности, уочавање најчешћих прекида током активности, сагледавање улоге визуелне подршке и индивидуализације, као и анализа начина на које васпитачи реагују када дијете изгуби фокус.

Истраживање је по својој природи емпиријско и заснива се на комбинованом приступу. Квантитативни дио односио се на систематско праћење и мјерење трајања усмјерене пажње (изражено у минутима), учесталости прекида (број прекида по активности), врсте прекида (вербални, моторички, визуелни) и нивоа ангажованости дјече, који је категорисан у складу са унапријед дефинисаном листом посматрања, док је квалитативни дио обухватио полуструктурисане интервјуе са васпитачима ради дубљег разумијевања њихових процјена, стратегија и искустава.

У истраживању је учествовало 30 дјече узраста 5–6 година и 8 васпитача из једне јавне предшколске установе. Узорак је био намјеран и обухватио је дјецу оба пола и различитог нивоа развојне зрелости, као и васпитаче са различитим дужинама радног искуства. Истраживање је реализовано уз писану сагласност родитеља, уз обезбијеђену анонимност учесника и без нарушавања редовног васпитно-образовног процеса.

Подаци су прикупљани током двије седмице, три пута седмично, у трајању од по 20 минута. У истраживању су коришћени следећи инструменти: Листа посматрања пажње и концентрације, Протокол интервјуа за васпитаче и Дневник активности. Листа посматрања омогућила је биљежење трајања усмјерене пажње, броја и врсте прекида, степена ангажованости и реакција васпитача. Протокол интервјуа био је усмјерен на процјену активности које највише задржавају пажњу дјецe, уочене сметње, улогу визуелне подршке и начине индивидуализације. Дневник активности коришћен је за биљежење контекста у којем су активности реализоване.

Поступак истраживања обухватио је припрему активности, систематско посматрање током њихове реализације, интервјуе са васпитачима и накнадну анализу прикупљених података. При анализи је примijeњен дескриптивни приступ у обради квантитативних података, док су одговори из интервјуа анализирани тематски, са циљем издвајања најчешћих образаца и значења. Повезивањем ове двије врсте налаза омогућено је цјеловитије тумачење истраживаног проблема.

Ограничења истраживања односе се на релативно мали узорак, чињеницу да је истраживање реализовано у једној установи, као и на кратак временски оквир праћења. Ипак, добијени налази могу послужити као користан увид у праксу и као полазиште за даља истраживања развоја пажње и концентрације у предшколском узрасту.

Резултати и дискусија

Анализа података показала је да структурисане активности повољно дјелују на задржавање пажње код дјецe предшколског узраста. Просјечно трајање усмјерене пажње током праћених активности износило је 7,2 минута, што указује да дјецa у условима јасно организованог рада могу дуже остати у активности него у ситуацијама које су мање усмјерене и мање педагошки структурисане.

Када су у питању врсте активности, уочено је да су игре меморије доводиле до најдуже задржавања пажње, у просјеку од 8 до 10 минута. Одмах иза њих издвајале су се активности низања, у којима су дјецa успијевала одржати пажњу између 6 и 8 минута, док су ликовне активности углавном одржавале пажњу од

5 до 7 минута. Насупрот томе, у мање структурисаним облицима активности пажња је била краћа, а прекиди су били учесталији.

Резултати су показали и да број прекида зависи од степена структурисаности задатка. У активностима које су имале јасан циљ, конкретан исход, временски оквир и визуелну подршку биљежен је мањи број прекида, док су у мање организованим активностима дјеца чешће скретала пажњу на дешавања у окружењу, вербално прекидала рад или мијењала материјале. Најчешћи прекиди били су визуелне дистракције, вербална ометања и моторичко помјерање у простору.

Налази из интервјуа са васпитачима у великој мјери су потврдили резултате добијене посматрањем. Васпитачи су као најдјелотворније активности издвајали игре меморије, низање и ликовне задатке, наводећи да ове активности природно подстичу заинтересованост дјецe јер су динамичне, визуелно јасне и омогућавају видљив резултат. Истовремено су истицали да дјеца брже губе пажњу у активностима које су једноличне, сувише захтјевне или недовољно конкретизоване.

Посебно значајним показала се улога визуелне подршке и индивидуализације. Васпитачи су наглашавали да картице, слике, предмети и јасно приказани кораци активности помажу дјеци да лакше разумију задатак и дуже остану у њему. Такође, прилагођавање тежине задатка, темпа рада и начина подршке појединачном дјетету смањивало је фрустрацију и повећавало истрајност у активностима.

У дискусијском смислу, добијени налази подржавају теоријска становишта према којима пажња у предшколском узрасту није стабилна и у потпуности унутрашње регулисана функција, већ у великој мјери зависи од спољашње организације активности и подршке одраслог. Показало се да васпитач не дјелује само као посматрач дјечијег понашања, него као активни медијатор пажње: он осмишљава услове рада, усмјерава дјецу на битно, препознаје пад фокуса и примјењује стратегије које омогућавају повратак у активност.

Закључак

На основу добијених налаза може се закључити да структурисане активности представљају значајан педагошки ослонац у развоју пажње и концентрације код предшколске дјецe. Активности које су јасно осмишљене, визуелно подржа-

не и прилагођене развојним могућностима дјетета стварају повољније услове за дуже задржавање пажње и мањи број прекида.

Посебно су се издвојиле игре меморије, активности низања и ликовни задаци, док су визуелна подршка, индивидуализација и благовремена реакција васпитача препознате као важни чиниоци квалитета пажње. Ови налази указују да пажњу и концентрацију у предшколском узрасту треба посматрати као функције које се могу подстицати и развијати кроз осмишљен васпитно-образовни рад.

Практична вриједност овог истраживања огледа се у томе што може послужити као подстицај васпитачима да у свакодневном раду чешће планирају активности са јасном структуром, видљивим корацима и могућношћу прилагођавања сваком дјетету. Истовремено, рад отвара простор за даља истраживања на ширем узорку и у различитим контекстима предшколске праксе.

Литература

- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1983). *Sabrana dela: Tom 3 – Razvoj viših psihičkih funkcija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Ђурић, М. (2011). *Психологија развоја дјетета*. Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, С. (2018). *Пажња и саморегулација у раном детињству*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Пијаже, Ж. (1988). *Психологија интелигенције*. Београд: Завод за уџбенике.
- Suzić, N. (2005). *Psihologija učenja i razvoja*. Banja Luka: XBS.
- Suzić, N. (2011). *Pedagogija igre*. Banja Luka: XBS.

Development of attention and concentration in preschool children through structured activities

Srdan Sarić

Public preschool institution "Trol" Derventa

ABSTRACT: Attention and concentration are important cognitive functions that enable a child to learn, follow instructions, organize behaviour and persist in tasks. In preschool age, these functions are still developing and largely depend on the child's developmental characteristics, task structure, motivation and adult support. The theoretical framework of this paper relies on cultural-historical theory, developmental psychology and pedagogical approaches that view attention as a function shaped through the interaction of the child, the activity and the environment. The study was designed as an empirical mixed-method study conducted on a sample of 30 children aged 5–6 and 8 preschool teachers from one public preschool institution. Data were collected over a two-week period, three times a week, with observations lasting 20 minutes. The instruments used were the Attention and Concentration Observation List, a teacher interview protocol and an activity log. The findings indicate that children maintain attention longer in activities that have a clear goal, a visible outcome, a time limit and visual support. The most favourable effects were

observed in memory games, sequencing activities and art tasks, while shorter attention span and more frequent interruptions were recorded in less structured activities. The results also suggest that task individualization, the way activities are guided and timely teacher responses play an important role in sustaining attention and concentration in preschool children.

KEYWORDS: attention, concentration, structured activities, preschool age, teacher.

Улога сарадње са родитељима у подршци емоционалном развоју дјетета

Тијана Симић¹

Јавна предшколска установа „Трол“ Дервента

РЕЗИМЕ: Емоционални развој дјетета у раном дјетињству представља темељ за његово будуће ментално здравље, социјалну стабилност и образовне исходе. Истраживања показују да дјеца најређе емоционално највише када постоји складна сарадња између породице и предшколске установе. Сарадња са родитељима омогућава досљедну подршку дјетету у истраживању и регулацији емоција, препознавању емоционалних потреба и развоју сигурних образаца понашања. Циљ рада је да се истражи на који начин квалитетна и двосмјерна комуникација између васпитача и родитеља доприноси бољем разумијевању емоционалних потреба дјеце, те како заједничко планирање активности, размјена информација и учење родитеља у животној вртићи могу унаприједити дјететово емоционално благостање. У раду су коришћени инструментирани интервјуи са родитељима и васпитачима, као и анализа конкретних примјера из праксе, са циљем да се идентификује најефикаснији облици сарадње и укаже на

и реирекe које оишежавају овај ироцес. Резултати и указују да се емоционални развој дјече значајно унаиуређује када постоји отворена и подржавајућа комуникација између родиитеља и вршића. Заклучује се да су иовјерење, заједничка едукација и иартинерски однос кључни елементи емоционалне иодришке дјететету.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: емоционални развој, сарадња, родитељи, вртић, дијете, подршка.

Увод

Емоционални развој представља темељ дјечије личности и утиче на све друге аспекте развоја: когнитивни, социјални и морални. Према Ериксону (Erikson, 2020), у раном дјетињству дијете учи да вјерује свијету око себе само ако осјећа досједност и сигурност у односима са блиским особама. У том процесу породица и предшколска установа дјелују као два повезана система која обликују дјечија искуства и моделују његове емоционалне обрасце (Bronfenbrener, 1997).

Болби (Bowlby, 1983) наглашава да стабилна емоционална веза са родитељем представља основу сигурности, али да се та сигурност одржава и кроз друге односе који дјетету пружају предвидљивост и подршку. Управо зато, сарадња са родитељима није административна обавеза већ кључна педагошка пракса која омогућава конзистентност у порукама које дијете добија из различитих окружења.

Радовић (2019) истиче да позитивни ставови васпитача и родитеља према међусобној сарадњи значајно доприносе квалитету васпитно-образовног процеса у предшколској установи.

Теоријски оквир

Теоријски оквир овог рада заснива се на савременим психолошким, педагошким и социолошким приступима који објашњавају значај сарадње породице и предшколске установе у контексту емоционалног развоја дјетета.

Емоционални развој се данас посматра као динамичан процес који настаје у интеракцији биолошких предиспозиција и социјалног окружења, при чему квалитет односа са значајним одраслим особама представља пресудан фактор. Денам (Denham, 2006) наглашава да социјално-емоционалне компетенције представљају основу успјешне социјализације дјетета и његове касније школске успјешности, што потврђује и Милић (2017) и наглашава да активно учешће родитеља у васпитно-образовном процесу представља важан фактор у развоју социјалних компетенција код дјеце предшколског узраста, јер кроз сарадњу породице и образовне установе дијете стиче сигурност, развија позитивне социјалне односе и лакше се прилагођава вршњачком окружењу. Самим тим се квалитет рада предшколске установе развија кроз рефлексивну праксу васпитача и кроз активну сарадњу са породицом и локалном заједницом (Крњаја, 2016).

Теорија привржености као основ емоционалног развоја

Болбијева (1983) теорија привржености сматра се једним од најзначајнијих концептуалних оквира за разумијевање раног емоционалног развоја. Према Болбију, стабилна, осјетљива и предвидљива фигура привржености омогућава дјетету да формира „унутрашњи модел“ односа који касније усмјерава његово понашање, емоционалне реакције и капацитет за регулацију емоција. Када породица и вртић дјелују складно, дијете добија досљедност у порукама и поступцима, што јача његов осјећај сигурности и континуитета.

Истраживања показују да дјеца која доживљавају усклађеност између породичног и институционалног контекста имају развијеније стратегије саморегулације, мање изражен стрес у транзицијским ситуацијама и стабилније односе са вршњацима. Насупрот томе, неслагање у васпитним стиливима или недовољна комуникација између родитеља и васпитача често доводе до конфузије и повећане анксиозности код дјетета.

Болбијеву теорију привржености свакако употпуњује и теорија Рим-Кауфман и Пјанта (Rim-Kaufman & Pianta, 2000) који истичу да подршка породице и образовних институција има значајну улогу у успјешној адаптацији дјетета на образовно окружење.

Ериксонов психосоцијални модел

Ериксонов (2002) модел нуди додатни теоријски оквир за разумијевање значаја сарадње са родитељима. Ериксон сматра да дијете у предшколском узрасту пролази кроз кризу између иницијативе и кривице. Да би развило иницијативу и самопоуздање, неопходно је стабилно, подржавајуће и охрабрујуће окружење у којем се дјетету дозвољава да истражује, поставља питања и доноси изборе. Такво окружење могу обезбиједити само усклађене и партнерске улоге породице и предшколске установе. Уколико родитељи и васпитачи шаљу супротстављене поруке (на примјер, о границама, охрабривању, емоционалним реакцијама), дијете често развија несигурност или осјећај кривице, што негативно утиче на његов емоционални развој.

Бронфенбренеров еколошки модел развоја

Еколошки системски приступ Бронфенбренера (1997) наглашава да је дијете увијек смјештено у мрежу међусобно повезаних система. Породица и вртић представљају два најзначајнија микросистема чија интеракција чини мезосистем. Квалитет те интеракције један је од најзначајнијих предиктора дјечијег емоционалног благостања. Уколико постоји функционална, редовна и двосмјерна комуникација између родитеља и васпитача, мезосистем постаје структура подршке која: смањује стрес дјетета у транзицијама, обезбјеђује досљедност у васпитним стратегијама, убрзава успостављање социјалних односа, доприноси развоју сигурне привржености и саморегулације.

Супротно томе, слаб мезосистем, ограничена комуникација или конфликт између родитеља и установе могу бити фактор ризика за развој емоционалних тешкоћа код дјетета.

Савремени приступи – емоционална писменост и партнерство

Савремена педагогија ставља акценат на емоционалну писменост васпитача, односно способност препознавања, разумијевања и адекватног одговарања

на дјечије емоције. Према Петровићу (2020), емоционално компетентан васпитач не само да гради боље односе са дјецом, већ представља и мост између установе и породице.

Ристић (2015) истиче да сарадња са породицом мора бити заснована на партнерству, а не на хијерархији. То подразумева: равноправно учешће родитеља у планирању, заједничко утврђивање васпитних стратегија, транспарентност у комуникацији, међусобно повјерење и уважавање. Овакво партнерство, према савременим истраживањима, директно јача дјечију емоционалну стабилност, јер дјетету пружа модел сарадње и сигурности.

Холистички приступ емоционалном развоју

У савременој литератури све више се истиче холистички приступ, који дијете посматра као цјеловито биће, са емоционалним, социјалним, когнитивним и тјелесним аспектима који су у сталној интеракцији. Сарадња са родитељима у овом оквиру није само подршка, већ неопходан услов јер родитељи најбоље познају дијете, васпитачи посједују стручна знања, заједно стварају цјеловиту слику развоја. Сарадња породице и предшколске установе подразумева континуирану комуникацију, размјену информација и заједничко учешће у подстицању развоја дјетета (Јовановић, 2014), док Копас-Вукашиновић (2016) указује да се оптималан развој дјетета остварује у окружењу које подстиче његову активност, радозналост и социјалну интеракцију.

Дурлак и сарадници (Durlak et al., 2011) истичу да програми који систематски подстичу социјално и емоционално учење код дјете значајно доприносе развоју социјалних вјештина, емоционалне саморегулације и позитивних облика понашања. Према њиховим налазима, дјеца која учествују у програмима који подстичу социјално-емоционалне компетенције показују бољу социјалну адаптацију, већу способност рјешавања конфликта и боље академске резултате.

Холистички приступ управо употпуњује досадашње чињенице да се емоционални развој не дешава спонтано, већ кроз планиране, усклађене и заједничке активности породице и установе.

Методологија истраживања

Методологија овог истраживања заснована је на квалитативном приступу који омогућава дубље разумијевање перцепција, искустава и индивидуалних интерпретација родитеља и васпитача у вези са улогом сарадње у подршци емоционалном развоју дјетета. Квалитативни приступ изабран је јер омогућава анализу сложених социјалних феномена, као што су емоционалне интеракције, васпитни стилови и партнерство породица - установа, који се не могу адекватно обухватити квантитативним методама.

Циљ, истраживачка питања и задаци

Главни циљ истраживања био је да се утврди на који начин квалитетна сарадња родитеља и васпитача утиче на емоционални развој дјеце предшколског узраста.

У складу са циљем, дефинисана су следећа истраживачка питања:

- Какве облике комуникације и сарадње са родитељима васпитачи најчешће користе?
- Како родитељи перципирају улогу вртића у емоционалном развоју своје дјеце?
- На који начин степен укључености родитеља утиче на емоционалне реакције и стабилност дјетета?
- Које изазове васпитачи препознају у процесу успостављања партнерства са породицом?

Поред тога, истраживање има и оперативне задатке:

- идентификацију доминантних облика сарадње;
- анализу усклађености васпитних стилова породице и установе;
- опис емоционалних реакција дјеце у условима различитог нивоа сарадње;
- утврђивање фактора који доприносе или отежавају партнерску сарадњу.

Узорак

У истраживање је укључен намјерни узорак, типичан за квалитативне студије, јер омогућава избор учесника који могу да пруже најрелевантније и нај- детаљније информације.

Узорак је чинило:

- 10 родитеља дјете узраста од 4 до 6 година;
- 5 васпитача запослених у једној јавној предшколској установи.

Критеријуми за избор били су:

- редовно похађање вртића (минимум 6 мјесеци);
- спремност учесника за разговор;
- директно искуство са облицима сарадње у посматраној установи.

Узорак је довољан за квалитативну тематску анализу, која није усмјерена на статистичку репрезентативност, већ на дубину и богатство добијених података.

Инструменти и техника прикупљања података

У истраживању су примјењени следећи инструменти:

- а) *Полуструктурисани интервју са васпитачима* - интервју са васпитачима укључивао је питања о: начинима и учесталости комуникације са родитељима, перцепцији изазова у сарадњи, запажањима о емоционалним реакцијама дјете, процјени ефеката партнерства на развој. Полуструктурисани интервју омогућио је да се задржи структура, али и да учесници слободно прошире одговоре.
- б) *Полуструктурисани интервју са родитељима* - фокус је био на: очекивањима од вртића, личном доживљају комуникације са васпитачима, процјени емоционалне стабилности дјетета, начинима на које родитељ реагује на проблемске ситуације.
- в) *Анализа педагошке документације* - у анализу су укључене: дневничке биљешке васпитача, записници са роди-

тељских састанака, евиденција о индивидуалним разговорима са родитељима. Документација је коришћена као независан извор података који допуњује и провјерава податке добијене интервјуом.

Поступак истраживања

Истраживање је реализовано у четири фазе:

1. Планирање: дефинисање циља, припрема интервјуа и избор учесника.
2. Прикупљање података: индивидуални разговори са васпитачима и родитељима (20–40 минута по учеснику).
3. Транскрипција: дословно преписивање аудио-записа, уз обезбјеђену анонимност и сагласност.
4. Анализа података: тематска анализа на основу кодирања и категоризације.

Тематска анализа омогућила је издвајање централних категорија као што су: облици сарадње, присуство емоционалних потешкоћа, улога васпитача, перцепција родитеља, изазови и позитивни ефекти партнерства

Етички аспекти

Истраживање је спроведено у складу са начелима етичког кодекса педагога и психолога. Сви учесници: били су информисани о циљевима истраживања, потписали су сагласност за учешће, имали су право да одустану у било ком тренутку, били су заштићени кроз процедуре анонимности и повјерљивости. Подаци су коришћени искључиво у научне сврхе.

Резултати истраживања

Анализа интервјуа и педагошке документације омогућила је издвајање три тематске цјелине које најјасније описују однос између сарадње са родитељима и емоционалног развоја дјете:

- облици и учесталост сарадње,
- утицај сарадње на емоционалну стабилност дјетета,
- изазови у остваривању партнерства.

Облици и учесталост сарадње

Васпитачи су навели да се сарадња са родитељима најчешће реализује кроз: индивидуалне разговоре, родитељске састанке, радионице и тематске активности, неформалну комуникацију при доласку и одласку из вртића, дигиталне канале (електронска комуникација).

Родитељи су истакли да им највише значи индивидуална комуникација са васпитачем, јер им омогућава да добију конкретне информације о емоционалним реакцијама дјетета, његовим навикама и потребама.

Установљено је да редовна, двосмјерна комуникација значајно повећава повјерење родитеља у рад установе, али и њихову мотивисаност за учешће у заједничким активностима.

Утицај сарадње на емоционалну стабилност дјетета

И родитељи и васпитачи сагласни су да дјеца чији су родитељи активни у сарадњи: лакше прихватају промјене у околини, показују бољу саморегулацију (смирују се брже после узнемирења), испољавају мање анксиозности приликом одвајања од родитеља, брже успостављају односе са вршњацима, показују виши ниво самопоуздања.

Из дневничких биљешки васпитача видљиво је да дјеца чији родитељи редовно комуницирају са вртићем рјеђе испољавају конфликте, брже прихватају групна правила и конструктивније реагују у ситуацијама фрустрације.

Родитељи су у интервјуима навели да дијете „долази кући смиреније“, „боље препознаје своје емоције“ и „слободније говори о ономе што осјећа“ када постоји партнерски однос са васпитачем.

Изазови у процесу сарадње

Иако су позитивни ефекти сарадње евидентни, учесници су идентификовали и одређене тешкоће: недовољна информисаност родитеља о значају сарадње, ограничено вријеме за разговоре (најчешће приликом доласка/одласка),

неслагања у васпитним стилевима породице и установе, избјегавање учешћа код појединих родитеља, дигитална комуникација која понекад постаје једносмјерна.

Васпитачи су указали да родитељи који имају негативна искуства или осјећај несигурности, рјеђе учествују у заједничким активностима, што утиче на континуитет у подршци дјетету.

Дискусија

Добијени резултати потврђују теоријске поставке водећих аутора у области развоја дјетета и партнерства са породицом. У складу са Бронфенбреновом теоријом, показало се да је функционисање мезосистема, односно повезаност породице и образовне установе, од кључног значаја за емоционалну стабилност дјетета. Када породични и институционални контекст дјелују складно, дијете добија јасне поруке, досљедност и предвидљивост, што директно доприноси развоју сигурне привржености.

Резултати потврђују Болбијев став да континуирана подршка и осјетљивост фигура привржености, у овом случају родитеља и васпитача, представља темељ саморегулације и социјалне компетентности дјетета. Установљено је да дјеца чији родитељи активно сарађују са вртићем брже развијају стратегије управљања емоцијама, што је у складу са савременим истраживањима емоционалне писмености. Додатно, уочено је да васпитачи који посједују развијену емоционалну компетентност лакше успостављају односе повјерења са родитељима, што је у потпуности у складу са налазима Петровића. Њихов приступ охрабрује родитеље да се укључе у образовни процес и даје им осјећај да су важни партнери, а не пасивни посматрачи.

Добијени резултати указују на значај сарадње између породице и предшколске установе у подстицању развоја дјетета. Родитељи и васпитачи који активно размјењују информације о развоју и потребама дјетета доприносе стварању подстицајног окружења за његов социјални и емоционални развој. Ови налази у складу су са ставовима Павловић Бренеселовић (2010), која истиче да партнерски однос између породице и предшколске установе представља један од кључних услова квалитетног васпитно-образовног процеса.

Резултати истраживања такође показују да укључивање родитеља у активности предшколске установе позитивно утиче на адаптацију дјетета и развој његових социјалних компетенција. Сличне налазе наводе Јелић, Стојковић и Марков (2018), који указују да редовна комуникација и сарадња родитеља и васпитача доприносе бољем разумијевању потреба дјетета и развоју његових социјалних вјештина. Ови резултати потврђују да партнерство породице и предшколске установе има значајну улогу у стварању подстицајног окружења за развој дјетета.

Посматрано из шире теоријске перспективе, налази се могу објаснити еколошком теоријом развоја, према којој се развој дјетета одвија у оквиру више међусобно повезаних система, међу којима су породица и образовна установа од посебног значаја (Bronfenbrenner, 1994). Када постоји сарадња између ових система, дијете добија конзистентну подршку у различитим аспектима свог развоја, што позитивно утиче на његову социјалну адаптацију и емоционалну стабилност.

Ипак, идентификовани су и одређени изазови, попут разлика у васпитним стиливима и недостатка времена, што је честа појава у пракси. Наведени изазови указују на потребу за јачањем савјетодавног рада, развијањем културе дијалога и систематским оснаживањем партнерства породице и установе.

Ограничење овог истраживања односи се прије свега на релативно мали број испитаника, као и на чињеницу да је истраживање спроведено у оквиру једне предшколске установе. Због тога резултати не могу бити у потпуности генерализовани на ширу популацију. Такође, резултати се у великој мјери заснивају на субјективним процјенама испитаника, што може утицати на интерпретацију добијених података.

Свеукупно, резултати истраживања упућују на то да сарадња са родитељима није допунски, већ суштински дио педагошког процеса, посебно у области емоционалног развоја.

Будућа истраживања могла би обухватити већи број предшколских установа и испитаника како би се добила потпунија слика о облицима и ефектима сарадње између породице и предшколске установе. Такође, пожељно је спровести компаративна истраживања у различитим социјалним и културним контекстима, као и истраживања која би анализирали конкретне моделе успјешне сарадње родитеља и васпитача у пракси.

Закључак

На основу резултата истраживања може се закључити да сарадња између породице и предшколске установе представља један од кључних фактора у подстицању цјеловитог развоја дјетета. Партнерски однос између родитеља и васпитача омогућава боље разумијевање потреба дјетета и стварање подстицајног окружења које доприноси развоју његових социјалних, емоционалних и когнитивних компетенција.

Улога васпитача у овом процесу је двострука: он је стручњак који подржава емоционални развој дјетета, али и посредник који гради мост између породице и вртића. Родитељи, са друге стране, имају одговорност да се укључе, да комуницирају са васпитачима и да своје поступке усклађују са потребама дјетета.

Савремени приступи предшколском васпитању наглашавају значај активног укључивања родитеља у васпитно-образовни процес, јер се на тај начин гради повјерење, унапређује комуникација и ствара заједничка одговорност за развој дјетета. Због тога је неопходно континуирано развијати различите облике сарадње између породице и предшколске установе, како би се обезбедили оптимални услови за развој и добробит дјеце у раном дјетињству.

Изазови који су уочени у истраживању указују на потребу за: систематичнијим програмима савјетодавног рада за родитеље, структурираним облицима укључивања родитеља, већим простором за индивидуалне разговоре, јачањем емоционалних компетенција васпитача.

На крају можемо закључити да се емоционална стабилност дјетета најуспјешније гради онда када породица и васпитачи дјелују као партнери, са заједничким циљем и међусобним повјерењем. Синергија ова два система представља један од најјачих заштитних фактора у развоју дјетета и основ за његово будуће психолошко благостање.

Литература

- Bowlby, J. (1983). *Privrženost i gubitak: Privrženost (Knjiga 1)*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. Blackwell Publishing / Society for Research in Child Development.
- Erikson, E. (2002). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Јелић, М., Стојковић, И. и Марков, З. (2018). Сарадња предшколске установе и родитеља из угла васпитача. *Педагошка стварност*, 64(2), 165–178.
- Јовановић, М. (2014). *Сарадња породице и децејей вртића*. Висока струковна школа за васпитаче у Шабцу.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2016). Претпоставке квалитетног развоја предшколског детета. У Е. Копас-Вукашиновић и Б. Стојановић (ур.), *Савремено и предшколско васпитање и образовање: изазови и дилеме* (стр. 9–24). Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Крњаја, Ж. (2016). *Где стианује квалиџеј: развијање ираксе децејей вртића*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Милић, С. (2017). Улога родитеља у развоју социјалних компетенција деце предшколског узраста. *Настава и васпитање*, 66(2), 245–260.
- Павловић Бренеселовић, Д. (2010). *Партнерство породице и предшколске усџанове*. Институт за педагогију и андрагогију у Београду.
- Петровић, А. (2020). Емоционална писменост васпитача као фактор подршке деци. *Педагошка стварност*, 66(4), 501–515.
- Радовић, С. (2019). Ставови васпитача и родитеља према сарадњи породице и предшколске установе. *Педагошка стварност*, 65(1), 45–58.

- Rim-Kaufman, S. & Pianta, R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Ристић, И. (2015). *Партнерство са породицом у предшколским условима*. Филозофски факултет у Новом Саду.

The role of cooperation with parents in supporting a child's emotional development

Tijana Simić

Public preschool institution "Trol" Derventa

ABSTRACT: A child's emotional development in early childhood is the foundation for their future mental health, social stability, and educational outcomes. Research shows that a child progresses emotionally the most when there is harmonious cooperation between the family and the preschool. Cooperation with parents enables consistent support for the child in exploring and regulating emotions, recognizing emotional needs, and developing safe patterns of behavior. The aim of the paper is to investigate how high-quality and two-way communication between educators and parents contributes to a better understanding of children's emotional needs, and how joint planning of activities, exchange of information, and parental participation in the life of the kindergarten can improve the child's emotional well-being. The paper used semi-structured interviews with parents and educators, as well as an analysis of specific examples from practice, with the aim of identifying the most effective forms of cooperation and pointing out the obstacles that hinder this process. The results indicate that children's emotional development is significantly improved when there is open

and imitative communication between parents and kindergarten. It is concluded that trust, joint education and partnership are key elements of emotional support for a child.

KEYWORDS: emotional development, cooperation, parents, kindergarten, child, support.

Zastupljenost ekološke, socijalne i ekonomske održivosti u praksi predškolskih ustanova

Nikolina Ogorelac¹

REZIME: Vaspitanje i obrazovanje za održivi razvoj u predškolskim ustanovama od ključnog je značaja za razvoj svijesti i vrijednosti kod djece rano predškolskog uzrasta. Ovo istraživanje ispituje zastupljenost tri dimenzije održivosti (ekološke, socijalne i ekonomske) u praksi vaspitača u Bosni i Hercegovini, kombinujući kvantitativni i kvalitativni pristup. Rezultati pokazuju da su sve tri dimenzije prisutne u praksi, ali u različitom stepenu, pri čemu je socijalna dimenzija najzastupljenija i najčešće se realizuje spontano kroz svakodnevne interakcije i aktivnosti djece. Ekonomska i ekološka dimenzija prisutne su u manjoj mjeri, ali su uglavnom integrisane kroz planirane aktivnosti, poput štednje resursa, ponovne upotrebe materijala i brige o prirodi. Kvalitativni podaci ukazuju da vaspitači često nesvjesno realizuju aktivnosti ekonomske održivosti, dok su ekološke aktivnosti prisutne u većoj mjeri nego što ih sami ispitanici prepoznaju. Tri dimenzije održivosti nisu odvojene, već su međusobno povezane i funkcionišu kao cjelovit pristup vaspitno-obrazovnom radu koji doprinosi razvoju socijalne odgovornosti, ekološke svijesti i racionalnog korišće-

nja resursa. Dobijeni nalazi naglašavaju potrebu za sistematskom edukacijom vaspitača i jačanjem njihovog razumijevanja svih dimenzija održivosti, kako bi se obezbijedila dosljednija i uravnoteženija primjena vaspitanja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskim ustanovama.

KLJUČNE RIJEČI: održivi razvoj, predškolske ustanove, socijalna dimenzija, ekološka dimenzija, ekonomska dimenzija.

Uvod

Održivi razvoj predstavlja koncept koji podrazumijeva usklađivanje ekoloških, socijalnih i ekonomskih ciljeva radi zadovoljavanja potreba sadašnjih generacija bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da zadovolje svoje potrebe (WCED, 1987). U savremenom društvu obrazovanje za održivi razvoj prepoznato je kao važan faktor u ostvarivanju Ciljeva održivog razvoja Ujedinjenih nacija (United Nations, 2015). Poseban značaj pridaje se predškolskom periodu jer se upravo u ranom djetinjstvu formiraju osnovne vrijednosti, stavovi i obrasci ponašanja djece. Savremeni pristupi predškolskom vaspitanju i obrazovanju sve više naglašavaju da održivi razvoj ne predstavlja samo skup izolovanih aktivnosti, već dugoročan proces izgradnje vrijednosti i navika koje djeca razvijaju kroz svakodnevna iskustva u vrtiću. Upravo zbog toga predškolske ustanove imaju značajnu ulogu u oblikovanju budućih generacija koje će biti sposobne da odgovorno donose odluke u odnosu prema prirodi, društvu i resursima kojima raspolažu (UNESCO, 2017; Davis, 2015). Vaspitanje i obrazovanje za održivi razvoj (ViOOR) obuhvata integraciju ekološke, socijalne i ekonomske dimenzije u svakodnevni vaspitno-obrazovni rad. Ekološka dimenzija odnosi se na razvoj svijesti o očuvanju životne sredine i racionalnom korišćenju resursa, socijalna podrazumijeva razvoj saradnje, inkluzije, solidarnosti i pravednih odnosa, dok ekonomska uključuje odgovornu potrošnju i upravljanje resursima (Stern & Morgan, 2018; Višnjić-Jevtić, 2022). Vaspitači imaju ključnu ulogu u implementaciji ViOOR-a jer kroz svakodnevne aktivnosti, iskustveno učenje i kreiranje podsticajnog okruženja direktno utiču na razvoj održivih vrijednosti i ponašanja kod djece (Davis, 2015; Siraj-Blatchford, 2009). Pored toga, održive prakse u predškolskim ustanovama dopri-

nose jačanju saradnje sa porodicom i lokalnom zajednicom, čime se dodatno podstiče razvoj kulture održivosti (Šindić, 2018). Iako su sve tri dimenzije održivog razvoja značajne, njihova zastupljenost u praksi predškolskih ustanova nije uvijek ravnomjerna. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati zastupljenost ekološke, socijalne i ekonomske održivosti u praksi vaspitača u Bosni i Hercegovini. U tom smislu, ovo istraživanje doprinosi boljem razumijevanju načina na koji se koncept održivog razvoja operacionalizuje u predškolskom kontekstu i ukazuje na potrebu njegovog dosljednijeg integrisanja u svakodnevnu vaspitno-obrazovnu praksu. Posebno je značajno da se rezultati mogu koristiti kao polazna osnova za unapređenje kurikularnih sadržaja i profesionalnog razvoja vaspitača. Na ovaj način se jača kvalitet predškolskog obrazovanja i njegov doprinos razvoju održivog društva.

Metodologija

Istraživanje je realizovano primjenom mješovitog istraživačkog pristupa, kombinovanjem kvantitativne i kvalitativne metodologije, s ciljem sagledavanja zastupljenosti ekološke, socijalne i ekonomske održivosti u praksi predškolskih ustanova. Cilj istraživanja bio je ispitati zastupljenost dimenzija održivog razvoja u radu vaspitača, kao i utvrditi da li su ekološka, socijalna i ekonomska dimenzija podjednako zastupljene u praksi predškolskih ustanova u Bosni i Hercegovini. Istraživački zadaci odnosili su se na ispitivanje u kojoj mjeri su dimenzije održivosti (ekološka, socijalna, ekonomska) zastupljene u radu vaspitača u vrtićima i na predlaganje konkretnih mjera i strategija za unapređenje promovisanja održivosti u vrtićkom okruženju. U skladu s ciljem istraživanja postavljena je sljedeća hipoteza: (H1) Vaspitači aktivno promovišu različite dimenzije vaspitanja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskim ustanovama, pri čemu ekološka, socijalna i ekonomska dimenzija nisu podjednako zastupljene u praksi. Kvantitativni dio istraživanja sproveden je online anketiranjem 110 vaspitača zaposlenih u javnim i privatnim vrtićima i jaslicama u Bosni i Hercegovini (Banja Luka, Bijeljina, Derventa, Livno, Laktaši, Gradiška i Trebinje). Uzorak je obuhvatio vaspitače koji rade s djecom uzrasta od jedne do šest godina. Kao istraživački instrument korišćena je samostalno konstruisana anketa zasnovana na preporukama za obrazovanje za održivi razvoj (UNESCO, 2017; United Nations, 2015), OMEP ESD skali

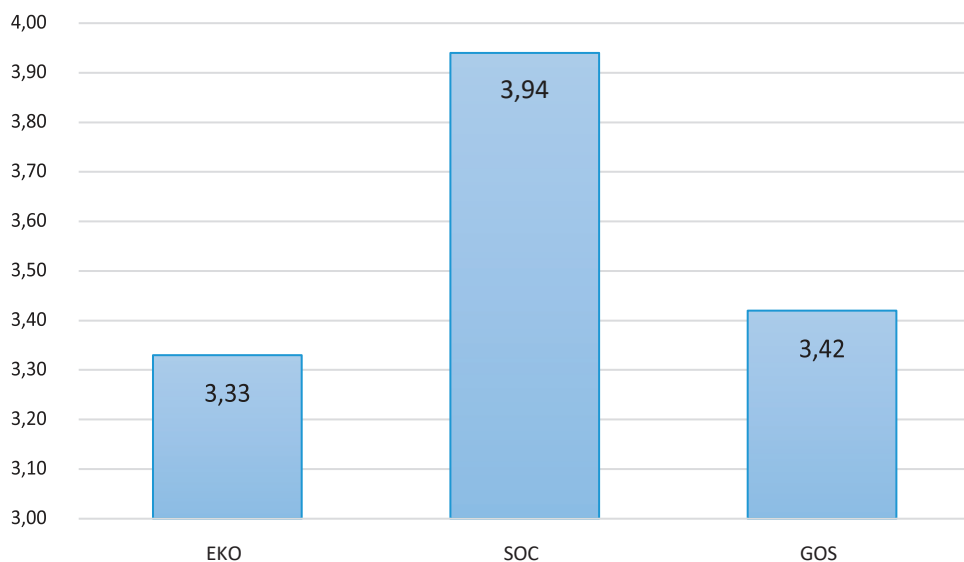
(OMEP, 2019), kao i rezultatima prethodnih istraživanja (Višnjić-Jevtić et al., 2022). Instrument je sadržao 22 ajtema Likertovog tipa koji su se odnosili na učestalost realizacije aktivnosti iz oblasti ekološke, socijalne i ekonomske održivosti. Pouzdanost instrumenta potvrđena je visokim Cronbach's alpha koeficijentom ($\alpha=0,918$). Kvalitativni dio istraživanja realizovan je fokus grupom sa osam vaspitača. Za potrebe fokus grupe kreiran je vodič sa četiri pitanja otvorenog tipa, usmjerena na iskustva vaspitača u realizaciji aktivnosti održivog razvoja i primjere dobre prakse. Primjena mješovitog istraživačkog pristupa u ovom radu omogućila je sveobuhvatnije sagledavanje fenomena, jer kvantitativni podaci pružaju uvid u zastupljenost i učestalost primjene određenih praksi, dok kvalitativni dio omogućava dublje razumijevanje stavova i iskustava vaspitača. Fokus grupa je posebno značajna jer otkriva procese koji stoje iza rezultata ankete, odnosno način na koji vaspitači interpretiraju i realizuju aktivnosti održivog razvoja u svakodnevnoj praksi, što doprinosi potpunijem razumijevanju istraživačkog problema. Dobijeni podaci analizirani su metodom tematske analize sadržaja (Kuka, 2009; Skoko & Benković, 2009). Kvantitativni podaci obrađeni su primjenom deskriptivne statistike i testova razlike.

Rezultati istraživanja

Sve tri dimenzije održivosti prisutne su u praksi vaspitača, ali u različitom stepenu, čime se potvrđuje hipoteza da su dimenzije održivog razvoja neujednačeno zastupljene u predškolskim ustanovama. Socijalna dimenzija je najzastupljenija ($M=3,94$; $SD=0,50$), dok su ekonomska ($M=3,42$; $SD=0,76$) i ekološka ($M=3,33$; $SD=0,77$) umjereno zastupljene. O tome svjedoče i izjave vaspitača iz fokus grupe, gdje se jasno vidi prirodno razvijanje socijalne osjetljivosti kod djece: „Imala sam djevojčicu bez ruku u grupi, i bilo mi je fascinantno što nijednom djetetu taj nedostatak nije smetao. Djeca su je prihvatila potpuno prirodno,“ (segment odgovora ispitanika broj 1). Ovi nalazi su u suprotnosti sa istraživanjem Višnjić - Jevtić i saradnici (2022), gdje se ističe dominantna zastupljenost ekološke dimenzije, dok su socijalna i ekonomska dimenzija slabije prisutne u praksi. U ovom istraživanju, međutim, socijalna dimenzija ima vodeću ulogu, što ukazuje na promjenu fokusa u svakodnevnom pedagoškom radu u predškolskim ustanovama.

Grafikon 1

Zastupljenost dimenzija ViOOR



NAPOMENA: EKO – ekološka dimenzija ViOOR; SOC – socijalna dimenzija ViOOR; GOS – ekonomska dimenzija ViOOR

Vaspitači kažu da se ekološka i ekonomska dimenzija ostvaruju uglavnom kroz planirane aktivnosti, poput štednje resursa, reciklaže i odgovorne potrošnje, dok se socijalna dimenzija spontano integriše u svakodnevne interakcije među djecom. I to nam objašnjava zašto je ova dimenzija najzastupljenija u svakodnevnom radu sa djecom. Ekološke aktivnosti su, prema izjavama vaspitača, više formalno planirane, dok se socijalne aktivnosti često razvijaju kroz svakodnevne situacije u grupi. Istraživanje je pokazalo i da su ekološke aktivnosti prisutne u radu vaspitača više nego što ih sami ispitanici često prepoznaju kao dio obrazovanja za održivi razvoj. Aktivnosti poput reciklaže, racionalnog korišćenja vode, štednje energije, brige o biljkama i očuvanja prirodnog okruženja postale su dio svakodnevne prakse u mnogim vrtićima, čime djeca od najranijeg uzrasta razvijaju svijest o značaju očuvanja životne sredine (Davis & Elliott, 2014; UNESCO, 2017). Pored toga, iskustveno učenje pokazalo se kao jedan

od najefikasnijih načina uključivanja djece u aktivnosti održivog razvoja. Djeca kroz praktične aktivnosti lakše razumiju značaj odgovornog ponašanja prema prirodi i resursima, a stečena iskustva imaju dugoročniji uticaj na razvoj njihovih stavova i navika (Ärlemalm-Hagsér & Sandberg, 2011; Elliott & Davis, 2009). Ovakvi nalazi ukazuju i na djelimično nedovoljno konceptualno razumijevanje održivog razvoja, posebno u domenu ekonomske dimenzije. Rezultati u cjelini pokazuju da vaspitači aktivno primjenjuju održive prakse, ali ne ujednačeno u odnosu na sve aspekte održivosti, pri čemu je izraženija socijalna komponenta, dok su ekonomski i ekološki aspekti slabije konceptualno prepoznati. Rezultati fokus grupe takođe ukazuju na potrebu jačanja saradnje sa lokalnom zajednicom i roditeljima, kao i dodatne podrške obrazovnim politikama u oblasti održivog razvoja. Dobijeni nalazi ukazuju na potrebu dodatnog stručnog usavršavanja vaspitača u oblasti obrazovanja za održivi razvoj, posebno kada je riječ o jasnijem razumijevanju ekonomskog aspekta održivosti. Kontinuirane edukacije i razmjena primjera dobre prakse mogu značajno doprinijeti ravnomjernijoj zastupljenosti svih dimenzija održivog razvoja u predškolskim ustanovama (Buzov, Cvitković & Rončević, 2020; UNESCO, 2017). Važan segment održivog razvoja odnosi se i na saradnju sa roditeljima i lokalnom zajednicom. Vaspitači ističu da uključivanje porodice u aktivnosti vezane za održivost dodatno jača efekat vaspitno-obrazovnog rada i omogućava djeci da stečene navike prenose i u porodično okruženje (Šindić, 2018; Siraj-Blatchford, 2009). Ovo je u skladu sa nalazima Buzov, Cvitković i Rončević (2016), koji naglašavaju da sistemaska implementacija obrazovanja za održivi razvoj zavisi od institucionalne podrške i integracije u obrazovne programe. Vaspitači uključeni u fokus grupu dali su niz konkretnih prijedloga za unapređenje primjene svih dimenzija održivog razvoja u predškolskim ustanovama. Naglasili su da bi se ekološka, socijalna i ekonomska dimenzija mogle bolje integrisati kroz jasnije planiranje aktivnosti u godišnjim i mjesečnim planovima rada, kako bi bile sistematski zastupljene, a ne prepuštene individualnoj inicijativi vaspitača. Posebno su istakli potrebu za praktičnim aktivnostima koje uključuju djecu u realne situacije učenja, poput brige o biljkama, reciklaže i štednje resursa. Takođe, učesnici fokus grupe ukazali su na potrebu dodatne stručne podrške i obuka za vaspitače, naročito u dijelu ekonomskog aspekta održivosti koji je u praksi najmanje prepoznat. Smatraju da bi kontinuirano stručno usavršavanje i razmjena dobre prakse doprinijeli boljem razumijevanju koncepta odr-

životnog razvoja i njegovoj ravnomjernijoj primjeni u predškolskom vaspitanju. Dakle, ovi nalazi imaju važne pedagoške implikacije za praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, jer ukazuju na potrebu sistematskog planiranja i ravnomjernije integracije svih dimenzija održivosti u svakodnevni rad. Posebno je značajno jačanje profesionalnih kompetencija vaspitača kroz ciljane obuke i razmjenu primjera dobre prakse kako bi se unaprijedilo razumijevanje ekonomske i ekološke dimenzije. Na taj način bi se doprinijelo dosljednijoj i kvalitetnijoj primjeni vaspitanja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskim ustanovama.

Zaključak

Rezultati istraživanja pokazuju da su sve tri dimenzije održivog razvoja prisutne u praksi predškolskih ustanova, ali ne u jednakom stepenu. Socijalna dimenzija je najizraženija i najčešće se realizuje spontano kroz svakodnevne interakcije i aktivnosti djece, dok su ekološka i ekonomska dimenzija prisutne u manjoj mjeri i uglavnom kroz planirane aktivnosti vaspitača. Ekonomska dimenzija održivog razvoja pokazala se kao najmanje prepoznata u svakodnevnoj praksi, iako su brojni primjeri odgovorne potrošnje i racionalnog korišćenja materijala već prisutni u radu sa djecom. Vaspitači često nesvjesno podstiču djecu na ekonomsku održivost kroz aktivnosti koje uključuju ponovno korišćenje materijala, štednju papira, pravilno korišćenje didaktičkih sredstava i razvijanje svijesti o odgovornom odnosu prema resursima (Stern & Morgan, 2018; Hopwood, Mellor & O'Brien, 2005). Poseban značaj ogleda se u činjenici da djeca kroz zajedničke aktivnosti uče kako da poštuju različitosti i razvijaju osjećaj pripadnosti zajednici. Vaspitači kroz svakodnevni rad stvaraju atmosferu u kojoj djeca razvijaju osjećaj sigurnosti, ravnopravnosti i međusobnog uvažavanja, što predstavlja važan temelj socijalne održivosti u predškolskim ustanovama (UNICEF, 2012; Wilkinson, 2010). Rezultati istraživanja potvrđuju da vaspitači u velikoj mjeri prepoznaju značaj socijalne dimenzije održivog razvoja, posebno kroz aktivnosti koje podstiču saradnju, empatiju, međusobno poštovanje i inkluziju među djecom. Takve aktivnosti često nastaju spontano tokom svakodnevnih interakcija u grupi, što ukazuje na to da predškolsko okruženje prirodno podstiče razvoj socijalne odgovornosti kod djece ranog uzrasta (Siraj-Blatchford, 2009; Višnjić-Jevtić, 2022). Ovakvi nalazi ukazuju na

djelimično usklađenu, ali ne i potpuno uravnoteženu primjenu ViOOR-a u praksi. Utvrđena povezanost između dimenzija održivosti pokazuje da one funkcionišu kao međusobno povezane cjeline, što potvrđuje njihovu integrativnu prirodu u pedagoškom radu. Međutim, kvalitativni nalazi ukazuju da ekonomska dimenzija ostaje najmanje prepoznata i često implicitno prisutna, što upućuje na potrebu za dodatnim stručnim osnaživanjem vaspitača i jasnijim razumijevanjem ovog aspekta održivosti. Implikacije za praksu institucionalnog predškolskog vaspitanja odnose se na potrebu sistematskog planiranja sadržaja održivog razvoja u okviru vaspitno-obrazovnog rada, kao i na jačanje profesionalnih kompetencija vaspitača kroz kontinuirane obuke. Posebno je važno unaprijediti razumijevanje ekonomske dimenzije održivosti i njeno ravnopravno uključivanje uz ekološku i socijalnu. Takođe, rezultati ukazuju na značaj jačanja saradnje sa roditeljima i lokalnom zajednicom, kao i na potrebu institucionalne i obrazovno-političke podrške u implementaciji ViOOR-a. Na taj način bi se obezbijedila dosljednija i kvalitetnija primjena svih dimenzija održivog razvoja u svakodnevnoj praksi predškolskih ustanova, čime se doprinosi razvoju djece kao socijalno odgovornih i ekološki osviještenih pojedinaca. U širem kontekstu, ovi rezultati potvrđuju da predškolsko okruženje predstavlja ključnu osnovu za rani razvoj vrijednosnih sistema vezanih za održivost. Posebno se ističe činjenica da se obrasce ponašanja formiraju kroz svakodnevne situacije, što naglašava ulogu vaspitača kao modela i pokretača promjena. Savremena istraživanja naglašavaju da se vrijednosti održivog razvoja najuspješnije razvijaju upravo u ranom djetinjstvu, kada djeca usvajaju osnovne obrasce ponašanja i razvijaju odnos prema društvu i prirodi. Predškolski period zbog toga predstavlja ključnu osnovu za razvoj budućih generacija koje će biti sposobne da aktivno doprinosе stvaranju održivog društva (Wals, 2015; Tilbury, 2011). Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da održivi razvoj u predškolskim ustanovama ne treba posmatrati kao izdvojenu oblast rada, već kao integrisani pristup koji prožima svakodnevne aktivnosti, odnose i iskustva djece. Povezanost ekološke, socijalne i ekonomske dimenzije pokazuje da se održive vrijednosti razvijaju kroz cjelovit pristup vaspitanju i obrazovanju, u kojem svaka dimenzija doprinosi ukupnom razvoju odgovornog i aktivnog pojedinca (UNESCO, 2017; Višnjić-Jevtić et al., 2022). Time se dodatno otvara prostor za dalja istraživanja usmjerena na unapređenje metodike rada u oblasti održivog razvoja u ranom djetinjstvu.

Literatura

- Ärlemalm-Hagsér, E., & Sandberg, A. (2011). Sustainable development in early childhood education: In-service students' comprehension of the concept. *Environmental Education Research*, 17(2), 187–200.
- Buzov, I., Cvitković, E., & Rončević, N. (2020). Prema mogućnostima implementacije obrazovanja za održivi razvoj na sveučilištu. *Socijalna ekologija*, 29(1), 3–25.
- Davis, J. (2015). *Young children and the environment: Early education for sustainability*. Cambridge University Press.
- Davis, J., & Elliott, S. (2014). *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*. Routledge.
- Elliott, S., & Davis, J. (2009). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65–77.
- Hopwood, B., Mellor, M., & O'Brien, G. (2005). *Sustainable development: Mapping different approaches*. *Sustainable Development*, 13(1), 38–52.
- Kuka, M. (2009). *Metodologija pedagoških istraživanja*. University "St. Kliment Ohridski" – Bitola.
- OMEP (2019). *Environmental Rating Scale for Sustainable Development in Early Childhood*. World Organization for Early Childhood Education.
- Siraj-Blatchford, J. (2009). Sustainability in early childhood education. In *Contemporary debates in early childhood education and care*. Open University Press.
- Skoko, B., & Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46(3), 217–236.
- Stern, N., & Morgan, K. (2018). Promoting sustainable behaviors in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 16(2), 159–173.
- Šindić, A. (2018). *Upoznavanje djece sa okolinom i društvenom sredinom*. Grafomark.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- UNICEF. (2012). *Intergenerational learning and social inclusion*. UNICEF Publications.
- United Nations [UN]. (2015). *Sustainable development goals: SDGs transform our world, 2030*. United Nations.
- Višnjić-Jevtić, A., Lepičnik Vodopivec, J., Pribižev Beleslin, T., & Šindić, A. (2022). Unmasking sustainability in ECE: Teachers' voices from Bosnia and Herzegovina, Croatia and Slovenia. *International Journal of Early Childhood*, 54(1), 119–137. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00321-2>
- Wals, A. E. J. (2015). *Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives, and praxis*. Wageningen Academic Publishers.
- Wilkinson, R. (2010). *The spirit level: Why equality is better for everyone*. Penguin Books.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future*. Oxford University Press.

The implementation of ecological, social, and economic sustainability in early childhood education practices

Nikolina Ogorelac

ABSTRACT: Education for sustainable development in preschool institutions is of key importance for the development of awareness and values in early childhood. This study examines the representation of three dimensions of sustainability (environmental, social, and economic) in preschool teachers' practice in Bosnia and Herzegovina, using a mixed-method approach combining quantitative and qualitative data. The results show that all three dimensions are present in practice, but to different extents, with the social dimension being the most dominant and most often implemented spontaneously through children's everyday interactions and activities. The economic and environmental dimensions are present to a lesser extent but are mainly integrated through planned activities such as resource saving, reuse of materials, and care for nature. Qualitative data indicate that preschool teachers often implement economic sustainability activities unconsciously, while environmental activities are more frequently present than teachers themselves recognize. The three dimensions of sustainability are not separate, but interconnected, forming a holistic approach to educational practice that contributes to the development

of social responsibility, environmental awareness, and rational use of resources. The findings highlight the need for systematic professional development of preschool teachers and strengthening their understanding of all sustainability dimensions in order to ensure a more balanced and conscious implementation of education for sustainable development in preschool institutions.

KEYWORDS: sustainable development, preschool institutions, social dimension, environmental dimension, economic dimension.

Секција за методике васпитно-образовног рада у разредној настави

Писци, песници и њихови текстови у настави српског као страног језика

Александар М. Новаковић¹

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет,
Департман за србистику

РЕЗИМЕ: Предмет овога рада је анализа заступљености књижевних *текстова српских писаца и песника у уџбеницима за учење српског као страног језика и у наставној пракси, са циљем стварања јасније слике о њиховом месту и улози у учењу језика и формирању слике о културном, књижевном и историјском наслеђу српског народа. Коришћена је метода теоријске анализе са техником анализе садржаја, односно дескриптивна метода се техником анкетирања. Истраживање је показало да наставници и аутори уџбеника посебну пажњу посвећују избору, прилагоджавању и уводједби поезијских и прозних текстова српских писаца и песника, и то: у мањем обиму на почетном нивоу у наставној пракси, а знатно више на средњем и највишем нивоу у наставној пракси и у уџбеницима. У њиховом избору налазе се класици, савремена и најновија књижевност, при чему су у већој мери заступљени прози у односу на поезијске текстове. Сви они представљају линвометодичке*

1 aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

Кончаревић, 2003, 2005, 2007; Зенчук, 2007; Вељковић Станковић, 2011; Драгићевић, 2011; Иванова, 2011; Крајишник, Несторовић, 2013; Ковачевић, Крајишник, 2013, 2015; Спасић, 2018; Стрижак, 2016; Боњковски, 2017, 2018; Перишић Арсић, 2018; Редли, 2018; Мијаљевић, 2019; Ђук, 2019; Купердаев, 2020; Стојановић Фрешет, 2020. Сви они су сагласни да присуство лингвокултуролошке компоненте у настави утиче на стварање аутентичне слике о Србији и српском народу.⁴ Посебно су значајни елементи материјалне и нематеријалне културне баштине, који се схватају као својеврсни бренд српског народа (в. Спасић, 2018). Према мишљењу истраживача, материјалну културну баштину чине изузетне грађевине (сакралне или световне), споменици, материјална уметничка дела, а нематеријалну културну баштину уметничка дела, усмена предања, начин живота, традиција и обичаји (Ђук 2019: 460). Никица Стрижак (2016: 311) посебно примећује да се са развојем наставе страних језика мењао однос према култури.⁵ Осим присуства тзв. *високе културе* (књижевност, уметност у најширем смислу) полако је почела да се у наставу уводи и *култура свакодневнoг живљења* (начин живота и уобичајена правила понашања припадника једне говорне заједнице). Тако *Заједнички европски референцијни оквир за живе језике* у поглављу о социокултурним вештинама ученика издавају листу од седам великих тема неопходних за разумевање културе једног народа: *свакодневни живот, услови живота, међуљудски односи, систем вредности и веровања, невербална комуникација и јавни живот, друштвене конвенције и ритуални живот*.

Методолошке поставке истраживања

Предмет и циљ истраживања

Важно место у обликовању слике о српској култури имају уџбеници и приручници. Александар Новаковић (2022) детаљно описује полифункционалну природу уџбеника који треба да пружи довољно знања о граматици и лексици уче-

4 Под лингвокултуролошком компетенцијом се подразумева „способност говорника да од свеукупног броја доступних граматички и лексички исправних језичких јединица изабере оне облике који изражавају културне и друштвене норме које управљају понашањем у специфичним комуникацијским ситуацијама“ (Купердаев, 2020: 554).

5 Детаљније о месту књижевног текста у настави страних језика током историјског развоја методичке мисли прочитати у: Звекић-Душановић, 2024: 560.

ног језика, али и о култури у којој се језик користи као средство споразумевања. „Зато се уџбеници за учење српског као страног језика неретко називају амбасадорима културе међу полазницима курса“ (Новаковић 2024: 128). Марија Раковић (2018), Катарина Мијаљевић (2019) и Љиљана Ђук (2019) посебну пажњу у својим истраживањима усмеравају ка испитивању присуства културолошке компоненте и начинима формирања слике Србије у уџбеницима за учење српског као страног језика, закључујући да су „садржаји културе [...] спорадично и слабо заступљени“.⁶ Уз наведено, Сава Стаменковић (2020: 507) сматра да „нема уџбеника који у потпуности, на прави начин користи књижевност у настави језика“. Ипак, тврдње важе само за део анализираних уџбеника у овим радовима и не могу се прихватити као општеважеће и везати за све уџбенике и приручнике за учење српског као страног језика (в. Спасић, 2016). Такође, и појам културе је веома широк (в. Ђук, 2019: 460). У вези са тим Јелена Редли (2018: 84) сматра да је уџбеник један од главних фактора за „успешно усвајање културних образаца страног језика“ јер се у њима налазе аутентични материјали о културним достигнућима српског народа. Део тих материјала чине текстови српских писаца (и песника), који, с једне стране, представљају лингвометодичке предлошке за усвајање граматике и лексике српског језика, односно, с друге стране, средство за упознавање странаца са делом књижевног и културног наслеђа српског народа.⁷ „Употребом књижевних садржаја лектор освежава уобичајене методе обраде одређене јединице из граматике, смешта је у неуобичајен контекст, што поспешује рецепцију садржаја“ (Несторовић, 2007: 216). Анализа трију библиографија радова из области методике наставе српског као страног језика – Крајишник, 1992, Николић, 2020 и Новаковић, 2023 – показала нам је да се није много истраживача и методичара наставе бавио заступљеношћу писаца⁸ у

6 „Контакт са другом културом утолико је тежи уколико се одвија у иностраној средини где је наставник једини модел говорника, услед чега уџбеник постаје кључни извор информација културне садржине, којим се надокнађује одсуство директног контакта са циљном културом“ (Вујовић, 2004: 98–99).

7 Приликом избора текстова тежи се употреби оних који садрже већи број реалија које карактеришу прошли, садашњи или будући тренутак живљења.

8 „Учећи српски као страни језик, неки полазници су већ у својој матичној земљи, током школовања, понешто чули о обичајима, начину живота у Србији, познатим људима, на пример, о уметницима и научницима, али те информације су углавном штуре и непотпуне“ (Вељковић Станковић, 2011: 134).

дидактичким средствима за учење српског као страног језика (в. Стаменковић, 2020).⁹ Стога је предмет овога рада анализа заступљености српских писаца у уџбеницима, приручницима за учење српског као страног језика и наставној пракси, са циљем стварања јасније слике о њиховом месту и улози у учењу језика и формирању слике о културном, књижевном и историјском наслеђу српскога народа.¹⁰

Задачи истраживања

У складу са постављеним предметом и одређеним циљем истраживања издвојили смо следеће истраживачке задатке:

1. Сагледати мишљење предавача српског као страног језика о употреби књижевних текстова у наставној пракси.
2. Направити листу писаца и песника чији су текстови заступљени у уџбеницима за учење српског језика на почетном, средњем и напредном нивоу.

Указати на функцију прозних и поетских текстова у настави српског као страног језика.

Методе, технике и корпус истраживања

У раду смо користили методу теоријске анализе са техником анализе садржаја, односно дескриптивну методу са техником анкетирања. Грађу за истраживање чинили су одговори двадесет и петоро предавача српског као страног језика,¹¹ односно уџбеници и приручници за учење српског језика који се користе

9 Под наведеним не подразумевамо истраживања посвећена питању места и улоге књижевних текстова у настави српског као страног језика (в. Смољска, 2002; Иванова, 2011; Стаменковић, 2020; Томић, Литричанин, 2020).

10 „Књижевност нуди језик у пракси, али и приказ наше културе, те нуди мост за повезивање наше и стране културе, тј. културе из којих долазе студенти којима предајемо” (Стаменковић, 2020: 507).

11 У истраживању смо користили специјално дизајнирани упитник, којим смо настојали да сагледамо мишљење предавача у вези са коришћењем књижевних текстова у наставној пракси. Упитник је садржао укупно 12 питања – 10 питања отвореног и 2 питања затвореног типа.

као основни и помоћни у Центру за српски као страни, завичајни и нематерњи језик при Филозофском факултету у Нишу.

Уџбеници за учење српској као страниј језика на почетном нивоу

1. Селимовић-Момчиловић, Живанић 2012: Селимовић-Момчиловић, М., Живанић, Љ. (2012). *Српски језик за странце – почетни курс*. Београд: Институт за стране језике.
2. Бјелаковић, Војновић 2004: Бјелаковић, И., Војновић, Ј. (2004). *Научимо српски*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
3. Даниловић 2014: Danilović, M. (2014). *Step by Step Serbian*. Beograd: Kornet.
4. Рибникар, Норис 2003: Ribnikar, V., Norris, D. (2003). *Teach Yourself – Serbian*. Great Britain: Hodder Headline.
5. Магнер 1998: Magner, T. (1998). *Introduction to the Croatian and Serbian Language*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
6. Милићевић-Добромиров, Новковић 2009: Милићевић-Добромиров, Н., Новковић, Б. (2009). *Учимо српски I*. Нови Сад: Центар Азбукум.

Уџбеници за учење српској као страниј језика на средњем нивоу

7. Здравковић и сар. 2012: Здравковић, С., Живанић, Љ., Путник, Б. (2012). *Српски за странце 2: Више од речи*, Београд: Институт за стране језике.
8. Милићевић-Добромиров и сар. 2006: Милићевић-Добромиров, Н., Ђук, Љ., Радуловић, Н. (2006). *Учимо српски 2*. Нови Сад: Центар Азбукум и Љубитељи књиге.
9. Алановић и сар. 2006: Алановић, М., Бјелаковић, И., Бугарски, Н., Дражић, Ј., Курешевић, М., Војновић Ј. (2006). *Научимо српски 2*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.

Уџбеник за учење српског као страног језика на најредном нивоу

10. Милићевић Добромиров, Новковић Аџаип 2016: Милићевић Добромиров, Н., Новковић Аџаип, Б. (2016). *Суџер српски – високи ниво*. Нови Сад: Азбукум.

Анализа резултата истраживања

Избор књижевних текстова у наставној пракси представља једну веома сложену активност, од чије реализације зависе постигнућа ученика и резултати читавог наставног процеса. Реч је о активности која подразумева сагледавање више фактора – језичке компетенције ученика, њихов узраст, а, у складу са тим, и њихове потребе, као и граматичку и лексичку оправданост. Наставна пракса показује да примена књижевних прозних и поетских текстова представља конвенционалну активност коју, вођени својим наставним искуством и замислима, предузимају предавачи, с једне стране,¹² и аутори уџбеника и приручника, с друге стране.¹³

Писци, песници и њихова дела у наставној пракси: поглед из угла предавача

Реализовано истраживање у вези са питањем коришћења књижевних текстова писаца и песника показало је да их у наставној пракси користи свих двадесет и петоро анкетираних предавача. Према њиховом мишљењу, реч је о „уколико се прилагоде настави”, веома функционалним наставним материјалима, који „пружају један дубљи и другачији увид у функционисање и употребу језика”, обезбеђујући ученицима „додатну димензију” у разумевању српског језика и народа. Према њиховом мишљењу, ова врста текстова на најбољи начин илуструје „лепоту и богатство српског језика и културе”:

- 12 Александра Томић и Драгана Литричанин Дунић (2020: 523) сматрају да је у настави српског као страног језика веома важно да лектори „имају иницијативу и да инкорпорирају књижевне садржаје у своје силабусе како би омогућили студентима сагледавање ширих културолошких оквира”.
- 13 Сава Стаменковић (2020: 501) запажа да се „књижевност на студијама српског као страног језика јавља на четири начина”: у виду самосталних предмета из историје српске књижевности, на лекторским вежбама, кроз предмете везане за изучавање културе Србије и у ваннаставним активностима.

„Књижевна дела служе и као узор – граматички, правописно и стилски. На књижевним делима студенти остварују најбољи увид у то како један страни језик може *најбоље да звучи*, а сазнају и значења бројних фаза и реалија без којих нема владања једним језиком” (Стаменковић, 2020: 503).

Ипак, готово сви анкетирани предавачи упозоравају да је „потребно јако пажљиво бирати текстове и водити рачуна о предзнању ученика”,¹⁴ како би се одржала пажња, али и ниво функционалности ове врсте материјала:

„Моје искуство каже да су странци углавном јако практични, фокусирани на оно примарно значење, па избегавам текстове који имају сложене метафоре, који су поетични; дивљење метафорама, поређењима и осталим стилским средствима резервисано је ипак само за јако високе нивое и људе који воле књижевност; употреба текстова у сврху учења језика треба ипак да буде мало другачија и не треба да подсећа на наше часове књижевности”.

Сви предавачи су, дакле, сагласни да се избор текстова врши узимањем у обзир језичке сложености (текстови морају бити прилагођени нивоу знања полазника), културолошке вредности (текстови морају представљати важан део српског културног и историјског наслеђа) и тематске релевантности (текстови се бирају према темама које се обрађују на одговарајућем нивоу познавања језика).¹⁵ Они наведене наставне материјале користе на сва три нивоа подучавања језика, с тим што постоји значајна разлика између броја предавача који то чине на почетном нивоу у односу на број предавача који их користе

14 Наведено се посебно односи на избор текстова у којима је вокабулар више-мање познат ученицима, односно језичких/граматичких конструкција блиских ученицима.

15 Душанка Звекић-Душановић (2024: 561–562) издваја критеријуме који морају бити испуњени да би се текст користио у наставној пракси: 1. језички, 2. психолошки, 3. методолошки и 4. књижевни.

на средњем и напредном нивоу. Анализа резултата истраживања је показала да 3 предавача (12%) текстове писаца и песника користи на почетном нивоу, 10 предавача (40%) на средњем, односно 12 предавача (48%) на напредном нивоу. Ипак, и сами предавачи који наведене текстове користе на почетном нивоу, истичу да је реч о „веома кратким текстовима“, у које убрајају „ауторске бајке“ и „дечје песме“: „Увек се трудим да макар путем кратког дела текста, понеког стиха или цитата, полазнике упознам са радом наших писаца и на почетном нивоу“. Насупрот овој групи наставника, налазе се они предавачи који сматрају да се на књижевним текстовима писаца и песника може радити искључиво на напредном нивоу учења српског као страног језика, јер је потребно много језичког и лексичког знања да би се текстови разумели. Ову врсту наставног материјала наставници прилагођавају могућностима ученика: „У осамдесет одсто случајева настојим да текстове прилагодим могућностима и знањима ученика са којима радим. Врло ретко користим текстове у изворном облику; то чиним само са ученицима на напредном нивоу, који су способни да разумеју већи део текста”.¹⁶ Наведени став је у сагласју са мишљењем Ирине Иванове (2011: 113) која сматра да за студенте који се упознају с књижевним делима на страном језику „постоји проблем њиховог адекватног разумевања, нарочито ако су догађаји знатно удаљени у простору и времену од читаоца”. „Лектор обликује наставну јединицу тако да непрестано има на уму који садржаји из књижевности могу одговорити захтеву савладавања одређеног умећа” (Перишић, 2016: 263). Основни циљ њихове примене треба да буде пружање разумљивог инпута „ради овладавања рецептивним способностима на страном језику на одговарајућем нивоу знања” (Крајишник, 2024: 35).¹⁷ Другим речима, употреба степенованих текстова треба да омогући усвајање нове лексики, упознавање граматичких законитости српског језика, увежбавање вештине читања и слушања („ако постоји озвучени уџбеник”), односно покретање дијалогских активности на самом часу. Весна Крајишник (2024: 40) сматра да се степено-

16 Весна Крајишник (2024: 35) наведену активност назива *степеновањем текстова у настави српског као страног језика*.

17 Њихово прилагођавање обично прати ретроградни принцип, по коме се од сложенијих текстова граде једноставнији.

вани текстови користе за реализацију следећих активности: а) објашњавање непознатих речи (архаизама, термина, синонима), б) указивање на специфичне конструкције (изразе, колокације, перифразе, фразе и сл.), в) расветљавање узрочно-последичних односа у сложеним реченичким конструкцијама, те г) утврђивање нивоа разумевања нових или ређе коришћених појава у језику унутар новог контекста (употреба речи, синтагми, делова реченице у новом контексту). Имајући наведено у виду, сви анкетирани предавачи настоје да избор текстова прилагоде ученичким интересовањима и могућностима: „Углавном сви воле да на овај начин уче, занимљиво им је, а неретко и сами питају за препоруку шта би још могли да читају”. Предавачи сматрају да се „са употребом ових текстова не треба претеривати”, јер „осим што захтевају много енергије и предавача и ученика”, „треба водити рачуна о осталим активностима важним за учење српског као страног језика”. Зато 20 предавача (80%) сматра да је књижевне текстове писаца најбоље користити три до четири пута месечно. Међу овим књижевним текстовима највећи број предавача најчешће користи: *бајке* (20; 80%), *одломке из романа* (18; 72%), *јуџојисе* (14; 56%) и *грамске тешковне* (14; 56%). Но, интересантно је да само 8 предавача (32%) користи *јесме*, јер су „веома херметичне ” и од ученика „траже дубље и шире познавање језика и културе”. У вези са тим, део наставника сматра да се у уџбеницима налазе песме чије коришћење захтева много више знања од оног које ученици имају у тренутку када користе наведени уџбеник. Ипак, сви су сагласни да у уџбеницима нема довољно књижевних текстова и информација о познатим српским писцима и песницима. Имајући у виду да је „свакако најгоре решење [...] одустати од књижевних дела на часовима језика” (Стаменковић 2020: 507), предавачи настоје да користе и оне текстове који у њима нису заступљени: *Зона Замфирова* Стевана Сремца, „Аска и вук”, „Пут Алије Ђерзелеза”, *Моси на Жейи* Иве Андрића, *Ауџобиографија* Бранислава Нушића, *Хајдук Силанко* Јанка Веселиновића, *Нечисти крв* Боре Станковића, *Дервиш и смрт* Меше Селимовића, *Хазарски речник* Милорада Павића, *Сеобе* Милоша Црњанског, *Београде, добро јујиро* Душана Радовића, „Бајка о зрну песка” Стевана Раичковића, *Зое, Уна, Водич кроз српски менијалишети* Мома Капора; *Ђулићи* Јована Јовановића Змаја и „Крвава бајка” Десанке Максимовић. Део анкетираних предавача реализује

ваннаставне активности, одводећи уживо или виртуелно ученике до (спомен-) кућа и соба познатих српских писаца и песника.¹⁸

Писци, песници и њихова дела у уџбеницима за учење српског као страног језика

Анализа уџбеника за учење српског као страног језика на почетном нивоу *Step by step Serbian* (Kornet, 2011), *Реч њо реч* (Институт за стране језике, 2012), *Науучимо српски 1* (Филозофски факултет Нови Сад, 2013) показала је да у њима нису заступљени текстови домаћих или иностраних писаца. Шта више, изузев веома кратке биографије Вука С. Караџића у првонаведеном уџбенику (Селимовић и сар., 2012: 282), нема помена писаца и њихових дела као чинилаца културе једног народа. Такво чињенично стање проузроковано је нивоом на коме се језик учи и способношћу ученика да разумеју сложеније форме текстова (какви су текстови писаца и песника),¹⁹ с једне стране, односно избором тема из области свакодневног живљења, с друге стране. Ипак, аутора Томаса Магнера у приручнику *Introduction to Croatian and Serbian Language* (The Pennsylvania State University Press, 1998) није спречило да у две суседне лекције користи изводе из Старог и Новог завета (в. Магнер, 1998: 161, 167), али и да издвоји дванаест текстова за увежбавање вештине читања у одељку „Читанка” (на самом крају приручника). Коришћење наведених књижевних текстова треба да омогући развијање вештине тзв. *екстензивног читања*.²⁰ У овом одељку посебно се издваја одломак из *Аутобиографије* Бранислава Нушића (в. Магнер, 19998: 194–195), који је насловљен „Српски језик”. У њему се на духовит начин приказују прилике у српској учионици XX века. За разлику од претходно наведених уџбеника, у уџбенику *Teach Yourself Serbian* (Hodder Headline, 2003) Вла-

18 „Сматрамо да је неопходно детаљно планирати организацију студентских екскурзија, јер на тај начин лектор српског језика, користећи књижевне и културолошке садржаје, има могућност да студенте припреми за одређене посете. Овакав приступ омогућава велику прагматичност наставе и детаљно повезивање наставних и ваннаставних садржаја” (Томић, Литричанин Дунић, 2020: 523–524).

19 Књижевно дело „садржи пресек мноштва семиотичких макро и микро система”, чије разумевање захтева одлично владање језиком који се учи (Иванова, 2011: 113).

20 Лука Меденица (2023) указује да је екстензивно читање усмерено ка откривању значења прочитаног садржаја.

диславе Рибникар и Дејвида Нориса помињу се „најпознатији српски писци XX века” Данило Киш и Иво Андрић. Обрађујући тему свакодневних животних активности – бављење хобијима и читањем, аутори уводе писце и њихова дела (*На Дрини ћуџрија*) као предмет бављења главних протагониста у уџбенику, али и откривања културе српског народа.

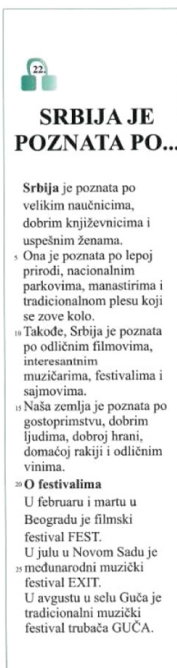
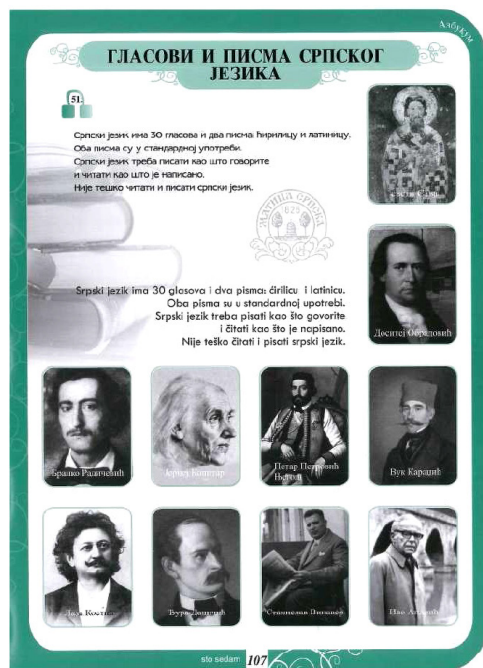
Ричард: „Не знам много о српској култури. О чему је тај роман?”

Ана: „То је роман о историји Вишеграда од шеснаестог до двадесетог века. Вишеград је град на реци Дрини, на граници између Србије и Босне.”

(Рибникар, Норис, 2003: 205)

Такође, у наведеном уџбенику се помиње и Бранислав Нушић као најпознатији српски писац комедија по коме је названа улица у Београду (*Нушићева улица*). Аутори користе назив улице да ученицима укажу на граматичка правила приликом образовања и употребе облика локатива – у *Нушићевој улици*. И у уџбенику *Учимо српски 1* (Азбукум, 2009) културолошке чињенице о српским писцима користе се са увежбавањем граматичких садржаја. У конкретном случају реч је о употреби конструкције *йознайй йо*. Аутори издвајају научнике, добре књижевнике, успешне жене, националне паркове и сл. у одељку „Србија је позната по...”. У првом плану на приложеним фотографијама су Иво Андрић и Данило Киш. Ипак, у потоњим одељцима, на истоветан начин, приказују се фотографије српских књижевника – Светога Саве, Доситеја Обрадовића,²¹ Бранка Радичевића, Петра Петровића Његоша, Вука Караџића, Лазе Костића, Ђуре Даничића, Станислава Винавера и (поново) Иве Андрића. Но, у овом случају аутори настоје да српске писце промовишу као својеврсни бренд српског народа и његовог наслеђа, односно, како запажа Сава Стаменковић (2020: 505), предлажу студенту „да сам потражи нешто од њихових дела” и предавачу „да студенте ближе упозна са њиховим опусом”.

21 На самом крају уџбеника, у одељку „Ко је ко?” даје се кратка биографија Доситеја Обрадовића.



Фотографија 1. Одељци из анализираној уџбеника *Учимо српски 1*

„Конзистентност односа језика и књижевности која на њему настаје, постаје наглашенија у тренутку када је полазник курса за учење српског као страног савладао основни – почетни ниво познавања језика” (Несторовић, 2007: 207). Следећи поступке примењене у уџбеницима за учење српског као страног језика на почетном нивоу, аутори уџбеника за учење на средњем нивоу основне информације о писцима спорадично продубљују њиховим текстовима. Тако у уџбенику *Учимо српски 2* (Азбукум, 2006) на више места се помињу српски писци и њихови текстови. На почетку лекције „Брак–мрак” дат је стих из песме „Песма жени” Јована Дучића у виду мотивационе илустрације садржаја лекције: „Пољубац је сусрет највећи на свету”. Посебно место у овом уџбенику дато је Јовану Јовановићу Змају. На почетку лекције „Ситнице које живот значе” предочена је пишчева биографија, у којој су назначени сви важни биобиблиографски подаци. На исти начин је (већ у следећој лекцији) представљена и биографија Доситеја Обрадовића.



Фотографија 2. Биографије Јована Јовановића Змаја и
Доситеја Обрадовића у уџбенику *Учимо српски 2*

У истом уџбенику се у виду радног налога повезују познате личности са њиховим делима. Између осталог, ученици се упознају са чињеницом да је Иво Андрић написао роман *Јелена жена које нема*. Такође, ученици имају радни налог усмерен ка развоју вештине слушања кроз преслушавање уснимљеног читања „Велеградске песме” Васка Попе. У уџбенику *Научимо српски 2* (Филозофски факултет у Новом Саду, 2007) аутори не остављају много простора српским писцима. Помиње се Светлана Велмар-Јанковић, и то само као писац романа у задатку у коме се од ученика очекује да упишу одговарајући падежни облик. На самом крају уџбеника, у лекцији „Путовање”, дат је одломак из књиге *Добро дрво* Шела Силверстејна, америчког писца за децу, у коме се говори о пријатељству дечака и дрвета. Сава Стаменковић (2020: 504) у раније спроведеном истраживању изражава чуђење зашто су се аутори одлучили за наведену причу с обзиром на чињеницу „да и у српској књижевности има прича на исту тему – нпр. прича *Дечак и њас* Данила Киша”. Лексика је прилагођена ученицима који српски језик уче на средњем нивоу, а сам текст погодан за савладавање граматичких категорија, какве су глаголски прилог садашњи и прошли.²² У уџбенику *Више од речи* (Институт за стране језике, 2012) у лекцији о образовању и језику најпре се даје фотографија Доситеја Обрадовића, као једне од најзначајнијих личности

22 Наведене граматичке категорије су посебним техникама бојења визуелно издвојене од осталог дела текста.

за развој образовања у Србији, а затим и одломак из књиге *Завештања великој жујана српској Стефана Немање свом сину Светом Сави* Милета Медића. Одломак је без измена инкорпорпиран у текст „Језик – идентитет народа” у коме се представља биографија Стефана Немање, оснивача моћне српске државе у средњем веку.²³

„Чувајте, чедо моје мило, језик као земљу. Реч се може изгубити као град, као земља, као душа. А шта је народ ако изгуби језик, земљу, душу? Не узимајте туђу реч у своја уста. Узмеш ли туђу реч, знај да је ниси освојио, него си себе потуђио. Боље је изгубити највећи град своје земље, него најмању реч свога језика. Народ који изгуби свој језик, престаје бити народ. Зато је боље изгубити све битке и ратове, него изгубити језик” (Здравковић и сар., 2012: 52).

У истој лекцији се само помиње и Вук Караџић, реформатор српског језика. У лекцији о саобраћају и путовањима, односно тексту „Свет више нема тајни” помиње се Момо Капор, као писац путописа о пределима које је упознавао и људима које је сретао. У анализираном уџбенику се још једном помиње писац Иво Андрић и његова књига *На Дрини ћуприја*. У лекцији о туризму и екологији представља се, у виду занимљивости, садржина наведене књиге уз напомену о награди коју је писац добио за своје дело, али и Вишеграду, као значајној туристичкој дестинацији. Осим што ученике упознаје са, у књижевној критици признатим, писцем и књижевним достигнућима српскога народа, овај текст представља полазиште за разговор о њиховим читалачким навикама. Интересантно је да се у лекцији о култури уопште не помињу српски писци као њени чиниоци. На крају уџбеника представљене су фотографије знаменитих Срба, међу којима су и Десанка Максимовић, Исидора Секулић и Мехмед Меша Селимовић.

23 Сава Стаменковић (2020: 504) износи интересантна запажања у вези са наведеном лекцијом из уџбеника *Више од речи*.

2. На Дрини ћуприја



Велики српски писац **Иво Андрић** (1892–1975) провео је детињство у Вишеграду на Дрини. Ова дивна река била му је инспирација за роман **На Дрини ћуприја*** за коју је 1961. године добио Нобелову награду за књижевност. Овај роман нема класичног главног јунака. Главни јунак је мост – ћуприја. Андрић описује догађаје између 1510. године, када се јавила идеја о градњи моста, до његовог рушења у Првом светском рату 1914. године. Сви догађаји и судбине људи везани су за мост.

*ћуприја – мост (турц.)

Јесте ли чули за ову књигу? Да ли је преведена на ваш језик?

Фотографија 3. *Текст о њисцу и њознајтом роману у уџбенику*

Више од речи

Анализа уџбеника *Сујерсрпски* (Азбукум, 2016) показала је да садржи највећи број текстова српских писаца и песника, који су преузети у изворном облику (тј. без претходног степеновања). У њему су махом заступљени класици, савремена и најновија књижевност.²⁴ Аутори су настојали да разраде обрађивану тему, али и прикажу савремени живот на српском говорном тлу. Сви они су нашли своје место у уџбенику како би потпомогли процес учења граматичких и лексичких садржаја (са посебним фокусом на дијалекатску, фразеолошку и термилошку лексичку), али и обликовање свести ученика из иностранства о српском наслеђу, култури и историји.²⁵ „Обрађују се конкретне речи и фразе из текста, потом се текст и стилистички посматра” (Стаменковић, 2020: 506). Уџбеник, намењен учењу српског језика на високом нивоу, подељен је на више одељака – текстови, граматика, слушање и читанка, у којима се појављују одломци из прозних дела или читави поетски текстови. Тако се међу њима појављују

24 В. Стаменковић, 2020: 506.

25 Александар Купердаев (2020: 557) истиче да „лексички елементи, укључујући фразеологију, спадају међу најзначајније корпуре материјала за формирање лингвокултуролошке компетенције”.

следећи аутори и њихова дела: Срђан Ваљаревић – *Комо* (прва лекција), Алекса Шантић – „Остајте овде”, Борис Миљковић – *Усјаванка за Лалу* (друга лекција), Момо Капор – *Белешке једној црпача* (трећа лекција), Зоран Живковић – *Виртуелна библиотека* (четврта лекција). Наведени текстови се користе као лингвометодички предлошки савладавање граматичких особености српског језика, учење нове лексике, односно покретање дијалошких активности на часу. Јелена Перишић (2016: 263) сматра да кратки одломци из књижевних „могу одлично послужити различитим врстама провере способности” – формулисање кратких реченица, текста, описивање ситуације, издвајање кључних речи, причавање. Важно место у овом уџбенику заузимају озвучени текстови српских писаца:

„Звучни записи чине богат извор аудио-материјала који нуде различите ситуационе и наративне примере. Сви звучни записи су веома корисни на високом нивоу учења српског као страног, јер слушаоцу помажу да боље разуме изговорено, као и да лакше усвоји природну мелодију српског језика” (Милићевић Добромиров, Новковић Ацаип, 2016: 4).

Ученици су у прилици да чују професионално рецитоване „Искрене песме” Милана Ракића и стихова песме „Најбоља мама на свету” Душана Радовића, али и читање одломка из „Виртуелне библиотеке” Зорана Живковића. Ипак, највећи број текстова заступљен је у одељку „Читанка”. Осим поменутих текстова *Комо* Срђана Ваљаревића и *Белешке једној црпача* Моме Капора, присутни су и текстови *Странци у возу* Чарлса Симића, *Кад су цвепале тикве* Драгослава Михаиловића, *Друг из Синанудина* Владислава Бајца, *Закон о браку и Здравница* Душана Радовића, *Све Црвенкаје су исте* Марка Видојковића, *Оно што одувек желиш* Гордане Ђирјанић, *Недеља* Давида Албахарија, *Кина* Миодрага Миће Поповића, *Страх и његов слуша* Мирјане Новаковић. Након сваког од наведених текстова аутори ученике упознају са кратком биографијом писца/песника.

У први мах, пре но што сам стигао боље да осмотрим промењену страну, помислио сам како је брзина налажења поуздан показатељ да иза свега стоји нека смицалица. Али онда сам се жмиркаво упиљено у властити лик на слици, осетивши на час трнце како ме пецају дуж врата. Био сам то ја, изван сваке сумње, једино што нисам имао појма када и где је ова фотографија снимљена. Деловао сам нешто млађе, али тешко је било проценити колико.

Испод слике, на левој страни монитора, била је наведена сажета библиографија. Све чињенице у њој биле су тачне, изузев последње. Осим ако сам то пропустио да запазим, ја још нисам био мртав. Податак о мојој смрти био је, додуше, чудноватог неодређен. После речи „Умро“ низало се девет различитих година, раздвајених запетима. Најближа година се налазила деценију ипо у будућности, док ме је од најдаље делило **безмало** пола века. Онај ко је ово приредио очито је имао морбидан смисао за хумор.

На десној страни екрана стајао је списак мојих књига. Није се, међутим, **окончавао** после треће ставке, као што је требало. Настављао се све до броја двадесет један, што је, наравно, било бесмислено. И онде су коришћене две боје. Три моје стварно изишле књиге исписане су црно, док је преосталих осамнаест дела било бело. Први од њих потписао је из наредне године, а до изласка последњег требало је да пробу четири и по деценије. Не само, дакле, да сам имао посла с неким **уврнутим** шаливицијом него је он још, како изгледа, **убојравао** да је видовит.

Но, све ово није било битно. Ваљало је установити оно најважније. Да ли је посреди само неко **залудан**, ко нема паметнија посла него се бави оваквим глупостима? Интернет је пун типова који нимало не жале времена и труда да праве сличне неподопштине. Довео сам курсор до наслова прве од мојих трију књига, **простодушну** верујући да се ништа неће догодити. Али, стрелица се, нажалост, поново преобразила у шаку и монитор се брзо испунио текстом.

Било је довољно да прочитам уводну реченицу да бих се уверио како је уистину у питању мој први роман. Осетио сам како ме преплављује талас србе. Ово је недопустиво! Па то је најбезочнија крађа! А онда ме је начас прожело уздање да можда ипак није све ту, да је дат само одломак, што би донекле било подношљиво. Али пошто сам притиснуо три дирке на тастатури, што ме је одвело на крај фајла, ова слабања нада се распршила. Било је то целокупно дело, од прве до последње речи.



Књига Зорана Живковића (1948-) **Библиотека** (из које смо и ми преузели одломак) награђена је 2003. године Светском наградом за фантастику у категорији надова. Остала његова дела су: *Четврти круг*, *Временик Дирани*, *Скривена камера*, итд. Његов стил је врло прецизан, једноставан и разумљив. Залаже се за чистоту језика и труди се да из њега избаци све непотребне речи преузете из страних језика. Тренутно је један од најпревођенијих српских писаца. Књиге су му превеђене на многе језике: енглески, немачки, руски, чешки, румунски, корејски. Добитник је награде „Исидора Секулић“.

Фотографија 4. Пример *текста* из одељка „*Чишанка*” у уџбенику *Сујерсрски*

Закључак

Савремена настава српског као страног језика претпоставља комбиновање лингвистичких и књижевних садржаја. Резултати реализованог истраживања о месту писаца и песника у настави српског језика за странце још једном су нам потврдили значај који књижевни (прозни и поетски) текстови имају у пракси. Омогућавају дубље разумевање језика и културе, те образовање и развој језичких вештина. Њихова имплементација претпоставља пажљиво планирање и прилагођавање интересовањима, могућностима и потребама ученика. Зато наставници, с једне стране, и аутори уџбеника, с друге стране, имају велику одговорност у припреми часова и наставних материјала, јер од начина на који књижевне

текстове прилагоде захтевима наставе зависиће не само њихова функционалност већ и остваривање исхода и циљева. Анализа прикупљених података о заступљености књижевних текстова показала нам је да представљају врло функционална дидактичка средства која се у наставној пракси (дакле, и у уџбеницима) користе ради упознавања граматичких структура српског језика, савладавања различитих нивоа лексике и упознавање са аутентичном културом и наслеђем српског народа. Писци и песници се у наставној пракси препознају као својеврсни бренд који учествује у обликовању слике о српском језику и народу, због чега се искључиво користе текстови домаћих писаца и песника. Имајући наведено у виду, предавачи и аутори уџбеника их, на одговарајући начин, употребљавају на свим нивоима учења српског језика – почетном, средњем и напредном, с напоменом да су, наравно, далеко заступљенији у настави српског као страног језика на вишим нивоима. Њихова имплементација подразумева прилагођавање ученицима и расположивим наставним ресурсима (времену, циљевима програма, садржајима и др.). Сложеност српског језика, обимност наставног градива и, врло често, ограничења у погледу времена и простора за реализацију часова, директно утичу на учесталост примене књижевних текстова у наставној пракси. Супротно очекивањима, истраживање је показало да њихов број није велик. Наставници и аутори уџбеника сматрају да их треба умерено користити, остављајући простор и време за примену и других дидактичких материјала. Наравно, наведено никако не спречава наставнике да направе сопствени избор књижевних текстова (писаца и песника) које ће, сходно расположивим ресурсима, користити у функцији лингвометодичких предлога. Показало се да су прозни текстови заступљенији од поетских, при чему се поетски инкорпорирају без измена, док се прозни текстови, сходно начелима економичног поступања у настави, врло често скраћују у одломке погодне за четрдесетпетоминутни наставни рад, уз спорадична прилагођавања лексике и граматичких конструкција. Такође, водећи рачуна о складу између очувања класичне традиције и увођења савремених тенденција, користе се подједнако књижевни текстови писаца и песника признатих у књижевној критици, али и припадника савремених књижевних токова. Тако се поред текстова Алексе Шантића, Јована Јовановића Змаја, Иве Андрића, Боре Станковића, Меше Селимовића, Милоша Црњанског, Бранка Ћопића, Данила Киша, Драгослава Михаиловића,

користе и дела Душана Радовића, Срђана Ваљаревића, Бориса Миљковића, Мома Капора, Зорана Живковића, Чарлса Симића, Владислава Бајца, Марка Видојковића, Гордане Ђирјанић, Давида Албахарија, Миодрага Миће Поповића и Мирјане Новаковић. Предавачи и аутори уџбеника настоје да максимално искористе потенцијал књижевних текстова у наставној пракси, али се не може очекивати да сваки текст буде обрађен у потпуности; природно је и нормално усредсредити се само на део садржаја (граматику, лексику, културу), баш као што је то учињено у већини анализираних уџбеника. Њихова функција на часу зависи од више фактора – предзнања ученика, али и природе самог текста. Никако не смемо због тога оспоравати квалитет уџбеника, већ додатним напорима у сопственој наставној пракси помоћи ауторима уџбеника да се у што већој мери искористи потенцијал који са собом носе предочени књижевни текстови. Такође, пожељно је у блиској будућности направити избор књижевних текстова (у целости или одломцима) који ће бити озвучени и прилагођени захтевима курсева српског као страног језика на почетном, средњем и напредном нивоу.

Литература

- Боњковски, Р. (2017). Властите именице као културно-потпорно средство у упознавању српског народа приликом учења српског језика као страног. У С. Маринковић (ур.), Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења (стр. 213-222). Ужице: Учитељски факултет.
- Боњковски, Р. (2018). О неким елементима језичке културе при учењу српског језика као страног. У С. Маринковић (ур.), Језик, култура, образовање (стр. 239-252). Ужице: Педагошки факултет.
- Вељковић Станковић, Д. (2011). Развијање комуникативне и културне компетенције у настави српског језика као страног на примеру говорног чина молбе и употребе глагола молити и мољакати. У В. Крајишник (ур.), Српски као страни језик у теорији и пракси II (стр. 133-144). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Вујовић, А. (2004). Кратак историјски преглед изучавања стране цивилизације у оквиру наставе страног језика. *Педагогија*, 59(1), 68–79.
- Драгићевић, Р. (2011). Лингвокултуролошки приступ настави српског језика као страног. У В. Крајишник (ур.), Српски као страни језик у теорији и пракси II (стр. 81-93). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Звекић-Душановић, Д. (2024). Књижевни текст у настави „Српског као нематерњег језика”. У Р. Драгићевић (ур.), *Савремено проучавање српског језика и књижевности и других словенских језика и књижевности као мајерњих, инословенских и страних: зборник реферата са XIX Конференца савеза славистичких друштава Србије* (стр. 559–569). Београд.
- Зенчук, В. (2007). Културолошки аспект у настави српског као страног језика за Русе. У М. Дешић (ур.), Српски као страни језик у теорији и пракси (стр. 139-143). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Иванова, И. (2011). Лингвокултуролошки коментар књижевног дела у настави српског језика и књижевности. У В. Крајишник (ур.), Српски као страни језик у теорији и пракси II (стр. 113-122). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.

- Јањић, М. (2017). *Методички хоризонти*. Београд: NMlibris.
- Ковачевић, Б., Крајишник, В. (2013). Утицај културних разлика на језичку комуникацију у настави српског као страног језика. У Љ. Бајић (ур.), *Култура: у потрази за новом парадигмом* (стр. 43-52), књ. 3. Београд: Филолошки факултет.
- Ковачевић, Б., Крајишник, В. (2015). Нека лингвокултуролошка запажања у настави српског као страног језика. У В. Половина, С. Гудурић (ур.), *Примењена лингвистика данас - изазови модерног доба* (стр. 135-140). Београд: Друштво за примењену лингвистику Србије, Филолошки факултет у Београду, Филозофски факултет у Новом Саду.
- Кончаревић, К. (2003). Конфронтациона лингвокултурологија и нова парадигма наставе српског језика као страног. У Научни састанак слависта у Вукове дане, 31/1, 229-239.
- Кончаревић, К. (2005). Презентација српске културе у уџбеницима српског језика као страног: теоријски оквир и конструкцијска решења. Научни састанак слависта у Вукове дане, 34/1, 217-228.
- Кончаревић, К. (2007). О једном лингвокултуролошком моделу дидактичке презентације лексике (модел лингвокултуролошког поља у настави лексике српског језика као страног). У Научни састанак слависта у Вукове дане, 36/1, 439-447.
- Кончаревић, К. (2008). Лингвокултуролошка презентација ономастичке лексике у настави лексике српског језика у инословенској средини. Научни састанак слависта у Вукове дане, 37(1), 441-451.
- Крајишник, В. (1992). Bibliografija jugoslovenskih radova o srpskohrvatskom jeziku kao stranom (1960-1990). *Živi jezici*, XXXIV-XXXV/1-4, 184-203.
- Крајишник, В. (2024). Степеновање текстова у настави српског као страног језика. *Лингвометодика*, 1, 35-45.
- Крајишник, В., Несторовић, В. (2013). Доживљај традиционалне и савремене културе у настави српског као страног језика. У А. Вранеш (ур.), *Културе у дијалогу: Филологија и интеркултуралност* (стр. 51-68). Београд: Филолошки факултет.

- Купердуаев, А. (2020). Култура посредством језика: лингвокултуролошка компетенција у настави српског језика као страног. У В. Крајишник (ур.), Српски језик као страни у теорији и пракси IV (стр. 553-562). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Меденица, Л. (2023). Улога степеноване лектире и лексичких минимума у настави и учењу. У В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси V* (стр. 337-347). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Мијалјевић, К. (2019). Slika Srbije u udžbenicima za srpski kao strani jezik objavljenim na Univerzitetu u Krakovu. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta*, 21, 157-170.
- Несторовић, З. (2007). Примери примене садржаја из књижевности у настави српског језика као страног. У М. Дешић (ур.), Српски као страни језик у теорији и пракси (стр. 207-216). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Николић, М. (2020). Библиографија српског као страног језика (1991-2018). У: В. Крајишник (ур.), *Српски језик као страни у теорији и пракси IV* (стр. 593-623). Београд: Филолошки факултет.
- Новаковић, А. (2022). *Уџбенички комплети у настави српског као страног језика*. Ниш: Филозофски факултет.
- Новаковић, А. (2023). Библиографија радова из области методике наставе српског као страног језика (2018-2022). *Живи језици*, 43(1), 181-195.
- Новаковић, А. (2024). Немањићи и њихово културно наслеђе у уџбеницима за учење српског као страног језика. У Д. Бојовић, К. Митић (ур.), *Византијско-словенска читања VII* (стр. 127-138). Ниш: Центар за византијско-словенске студије Универзитета у Нишу, Међународни центар за православне студије, Центар за црквене студије.
- Perišić Arsić, O. (2018). Različiti aspekti kulture u udžbenicima srpskog jezika kao stranog. У I. Ž. Sekeruš, Ž. Milanović (ur.), *Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura* (str. 95-105). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Раковић, М. (2018). Садржаји о српској култури у уџбеницима српског као страног језика за А ниво (методички аспект). У: Д. Бошковић, М. Коваче-

- вић, Н. Бубања (ур.), *Брендови у књижевности, језику и уметности* (стр. 373–386), Крагујевац: ФИЛУМ.
- Redli, J. (2018). Razvijanje interkulturalne svesti u radu sa studentima srpskog jezika kao stranog. U I. Živančević Sekeruš, Ž. Milanović (ur.), *Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura* (83–93). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Redli, J. (2018). Razvijanje interkulturalne svesti u radu sa studentima srpskog jezika kao stranog. U I. Ž. Sekeruš, Ž. Milanović (ur.), *Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura* (str. 83–93). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Смољска, А. (2002). Улога текстова у изучавању српског језика као страног. Научни састанак слависта у Вукове дане, 30(1), 231–236.
- Спасић, Н. (2018). Аутентичност српске културе у дидактичким материјалима српског као страног језика за А ниво (лингвокултуролошки аспект). У Д. Бошковић, М. Ковачевић, Н. Бубања (ур.), *Брендови у књижевности, језику и уметности* (стр. 387–406). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Стаменковић, С. (2020). Књижевност у настави српског као страног језика. У В. Крајишник (ур.), *Српски језик као страни у теорији и пракси IV* (стр. 501–510). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Стојановић Frechette, О. (2020). Културна историја кроз историју популарне музике. У В. Крајишник (ур.), *Српски језик као страни у теорији и пракси IV* (стр. 541–552). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Стрижак, Н. (2016). Културолошки садржаји у настави српског као страног језика. У В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III* (стр. 311–322). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Томић, А., Литричин Дунић, Д. (2020). Књижевни текстови као извор културолошких садржаја у настави српског језика као страног. У В. Крајишник (ур.), *Српски језик као страни у теорији и пракси IV* (стр. 523–530). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Ćuk, Lj. (2019). Kultura u udžbenicima srpskog jezika kao stranog. *Baština*, 49, 457–475.

Writers, poets, and their texts in teaching serbian as a foreign language

Aleksandar M. Novaković

University of Niš, Faculty of Philosophy,
Department of Serbian Studies

ABSTRACT: This paper analyzes the representation of literary texts by Serbian writers and poets in textbooks for teaching Serbian as a foreign language, as well as in teaching practice. The aim is to create a clearer understanding of their role in language learning and their contribution to shaping an appreciation of the cultural, literary, and historical heritage of the Serbian people. We used the theoretical analysis method combined with content analysis techniques, and the descriptive method with survey techniques. The research revealed that teachers and textbook authors pay particular attention to the selection, adaptation, and use of poetic and prose texts by Serbian writers and poets – less so at the elementary level and significantly more at intermediate and advanced levels. The selection includes classics, contemporary, and recent literature, with prose texts being more frequently represented than poetry. These texts serve as linguistic and methodological templates for introducing students to Serbian grammatical structures, expanding vocabulary across different lev-

els, and acquainting them with the authentic culture of the Serbian people through various teaching activities.

KEYWORDS: Serbian as a foreign language, textbooks, writers, poets, literary texts, culture.

Називи животиња као дидактички мост: Српски језик и Моја околина – корелација наставе кроз лексичке игре

Милош Кецман¹

Весна Тривић²

ЈУ ОШ „Свети Сава“ Козарска Дубица

РЕЗИМЕ: Присуство животиња и суживот с њима обликовали су људску културу, умјетност, митологију и свакодневни живот. То колико је човек у погледу језика инспириран природом и оним што га окружује најбоље показују називи за различите предмете и креације који носе називе управо по животињама или изрази из свакодневног живота у чијем се саставу они налазе. С тим у вези, у раду се приказују модели корелативног истраживања садржајима из предмета Српски језик и Моја околина (или касније Природа и друштво) у разредној настави кроз које ученици од најранијеј ериода откривају различите појаве у природи и друштву које их окружује.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: корелација наставе, Српски језик, Моја околина, језичке игре, називи животиња.

1 miloskecman@gmail.com

2 vesnastanivukovic@gmail.com

Увод

Разноврсни су примјери који илуструју испреплетеност људског и животињског свијета. Можда о томе не размишљамо често, али баш у *џом ѝрму лежи зец* и језик нас свакако подсећа на ову везу – било да свакодневно прелазимо преко *зебре* носећи *лейџир-машину* око врата или користимо *миш* за унос података на рачунару, док *вриједно као њеле* обављамо свој посао и сл. Утицај људи на животињски свијет и обрнуто могуће је посматрати на многим пољима – не само у језику, него и култури, биологији и сл., али и у свакодневном животу.

Постоје различите могућности да се оствари корелација наставних предмета, а ми ћемо у овом раду приказати неколико модела, односно примјера како се помоћу лексичких игара, које укључују називе животиња, садржаји из српског језика могу повезати са садржајима из предмета Моја околина (односно, Природа и друштво у старијим разредима предметне наставе). Управо овим међупредметним повезивањем Српског језика и Моје околине ученици ће обогатити свој рјечник, упознати се са вишезначношћу у српском језику и његовим лексичким могућностима, те усвојити, повезати и проширити знања из предмета Моја околина, размишљајући, притом, о садржајима школских предмета креативно и кроз игру, активно учествујући у процесу стицања знања.

Корелативни приступ настави

У литератури се „најшире и најопштије значење корелације односи на узајамност, повезаност или зависност, односно чињеницу да су две ствари или варијабле тако повезане да је промена у једној праћена одговарајућим или паралелним појавама у другој” (Мркаљ, 2020, стр. 272). Дакле, појам *корелација* значи „међусобни однос, узајамна зависност, повезаност, сразмера” (Клајн и Шипка, 2007, стр. 661). У дидактичком смислу, њена суштина је структуралност – унутрашња логичка веза садржаја, односно „међусобни однос, узајамна зависност, повезаност у хармоничну целину“ (Мркаљ, 2010, стр. 49). Под корелацијом у настави подразумевамо и „повезивање наставних садржаја из више наставних

предмета, како би знања ученика била ефикаснија, целовитија, а самим тим и трајнија” (Дејић и сар., 2021, стр. 256).

У упутствима о методичкој реализацији часа, корелација заузима значајно мјесто. Један од темељних дидактичких принципа савременог образовања јесте међупредметна корелација, која не само да повезује наставне садржаје различитих дисциплина, већ и гради мостове између теорије и праксе, омогућавајући ученицима да развију критичко мишљење, креативност и способност интеграције знања у реалном животу. Њена примјена омогућава ученицима да знања не доживљавају као изоловане информације, већ као смислену и функционалну цјелину. У разредној настави корелација Српског језика и Моје околине логичан је избор – ученици се већ у најранијем узрасту суочавају са појавама из природног окружења и усвајају основне појмове о животињама, што се на језичком нивоу надаље може надограђивати кроз метафоричност, полисемију и творбу ријечи. Из тог природног прожимања језика и свијета око нас произилази и потреба за корелацијом у настави.

Корелативни приступ у настави има више улога и може се јавити у различитим облицима, а његова суштинска функција је да омогући постизање практичних циљева наставе, али и да допринесе ширењу специфичних знања о конкретном наставном садржају, као и стицању општих знања. На тај начин отварају се могућности за постављање различитих наставних проблема и њихово рјешавање из више углова. Промишљено успостављене корелације – како унутар једног предмета, тако и међу два или више предмета – доприносе рационализацији наставног процеса и остваривању принципа очигледности, при чему се у оквиру информативних метода нарочито истиче метода показивања.

Значај корелативног приступа

Нагласак на корелативном приступу у наставним плановима и програмима као начином реализације наставних садржаја превасходно се везује „за идеју постављања функционалних наставних поступања у први план, а ради остваривања оних циљева којима ће се досегнути практична и за живот корисна знања” (Мркаљ, 2020, стр. 271). Корелативни приступ наставним садржајима утиче на унапређење мотивације, критичког мишљења, стваралачког изражавања и развој

когнитивних стратегија. Из свега претходно наведеног можемо закључити да „корелацијом наставе српског језика и других наставних предмета ученици могу да се мотивишу и припреме за час и на тај начин дубље продру у суштину садржаја који уче и сагледају његове елементе са више аспеката” (Милановић и Миленковић, 2024, стр. 488). Међутим, оно што је посебно важно истаћи јесте и то да сама припрема и реализација часова међупреметне корелације није нимало једноставна, јер захтијева знатно више времена, ишчитавање литературе, али и улагање одређених средстава, те (поврх свега) изискује потребу „да учитељи буду креативни, стрпљиви, иновативни како би часови корелације били успешно реализовани“ (Милановић и Миленковић, 2024, стр. 488).

Корелација садржаја наставе Српског језика и Моје околине

Повезивање наставних предмета Српски језик и Моја околина показује се као посебно ефикасна стратегија за подстицање свеобухватног развоја ученика млађег школског узраста.

У оквиру наставе српског језика, ученици развијају низ језичких и комуникативних компетенција које обухватају: 1) обogaћивање активног и пасивног рјечника, 2) уочавање творбених и граматичких односа, 3) развијање способности описивања предмета, појава и живих бића и 4) разликовање значења и функције граматичких облика.

С друге стране, наставни предмет Моја околина омогућава ученицима стицање основних знања о животињском свијету, кроз: 1) разликовање домаћих и дивљих животиња, 2) упознавање са њиховим природним стаништима и 3) разумјевање начина исхране, улоге у екосистему и значаја за човјека.

Посебан дидактички потенцијал произилази из успостављања дидактичког моста преко заједничких садржаја – у овом случају, *назива животиња*. Ученици истовремено усвајају нове појмове и ријечи, вјежбају њихову правилну употребу у говору и писању, те систематизују знања из природног и друштвеног окружења. Таква корелација доприноси дубљем разумјевању градива, развијању језичке прецизности и логичког мишљења, али и већој мотивисаности ученика.

Сумирано, корелацијски приступ настави Српског језика и Моје околине отвара широк спектар могућности за истовремено проширивање језичких, појмовних и искуствених знања ученика. Ипак, да би процес био у потпуности ефикасан, неопходно је у наставни рад увести елементе креативности који подстичу активност, радозналост и учешће ученика у учењу.

Креативан приступ настави

У школској пракси и даље доминира традиционални приступ настави. Са методичког становишта, такав приступ показује бројне недостатке. Креативном наставом, која се заснива на стваралачком приступу, настојимо превазићи недостатке традиционалне наставе. Према ријечима Симеона Маринковића, креативна настава је такав вид наставе који „за своје кључно одређење узима афирмацију стваралаштва ученика и наставника у васпитно образовном процесу. Креативна настава не трпи шаблоне и искључивости, већ је разноврсна, флексибилна и отворена за ново, посебно за оне облике, методе и средства којима се подстиче развој стваралачких способности ученика и креативна улога наставника” (према: Ковачевић, 2007, стр. 385). Савремена дидактика инсистира управо на креативности у изналажењу нових поступака, а не само на примјени већ постојећих. У савременом образовању тежи се ка томе да наставник буде иноватор који подстиче критичко мишљење, самосталност и радозналост ученика, стварајући динамичну атмосферу у којој се знање не преноси механички, већ се гради кроз дијалог, истраживање и заједничко откривање.

На основне одлике креативне наставе у свом раду указује М. Ковачевић, а то су: 1) интензивни рад (стална обузетост проблемима), 2) радозналост (тражење необичности у обичним стварима, приступ свијету као неоткривеној тајни), 3) слобода (слободно изношење властитих ставова, стицање знања без принуде), 4) отвореност (отвореност за нове идеје), 5) стваралачко посматрање (уочавање удаљених веза и односа, одвајање битног и небитног), 6) неконформизам (одустајање од већ утврђених навика, стереотипија и шаблона), 7) креативна усмјереност мишљења (трагање за новим, неочекиваним духовитим рјешењима), 8) дивергентно мишљење (усмјереност ка разноврсним приступима и рјешењима, за разлику од једноусмјереног, тј. конвергентног мишљења) и 9) толеранција

(толерантан однос према неодређеностима, странпутицама и погрешкама у рјешавању постављених проблема) (Ковачевић, 2007, стр. 385).

За подстицање креативности ученика у настави од изузетног је значаја креативан наставник као темељна претпоставка таквога рада. Наставник је тај који својим примјером показује да је знање жив процес, да се идеје могу обликовати и преобликовати, а да је учење најуспјешније онда када постане заједничко стварање у коме наставник и ученик заједно траже нове путеве. Према томе, наставник има најважнију улогу у стварању подстицајног школског окружења. Сматрамо да сваки ученик посједује креативне потенцијале, а на наставницима је да те потенцијале препознају, подстичу и развијају.

Лексичке игре у настави

Игра је најзабавнији облик учења за ученике. Знање стечено кроз игру је трајније од знања стеченог на било који други начин. С тим у вези, лексичке игре представљају ефикасан начин креативног приближавања наставних јединица ученицима и помоћу њих се наставне јединице ученицима могу представити на занимљив и динамичан начин јер су ријечи „основни носиоци значења у језику, [и] неопходно је да ученици познају не само значења појединих ријечи, већ и могућности њихове употребе у различитим комуникацијским односима, услове под којима се могу комбиновати са другим ријечима, као и њихову стилску вриједност” (Драгић, 2018, стр. 143). Будући да игра представља основни облик активности у којој дјеца уче о свијету око себе, самим тим, лексичке игре су активна метода рада у којој ученици откривају, понављају и систематизују ријечи кроз игру. Када се користе имена животиња, оне постају интердисциплинарне и лако се уклапају у корелативне наставне јединице.

Дакле, лексичке игре представљају један од најдинамичнијих и најкреативнијих метода у настави језика помоћу којих се код ученика „развија смисао за танане преливе у значењу речи и израза, указује се на разне могућности грађења речи, на њихову синонимику и тематско груписање, истражују се значењске могућности речи и откривају њихове асоцијативне везе” (Николић, 2012, стр. 752). Њихова примјена омогућава ученицима да кроз игру развијају језичку свијест,

обогаћују рјечник и усвајају граматичке структуре на природан и мотивишући начин. Посебно мјесто у овом процесу заузимају игре засноване на називима животиња, јер животињски свијет ученицима дјелује блиско, занимљиво и асоцијативно богато. На овај начин, лексичке игре постају мост између традиционалне наставе и савремених педагошких приступа.

Циљ језичких игара је савладавање језика и његових садржаја кроз различите игре које подстичу писано и усмено изражавање. Поред тога што комбинују едукативну функцију са забавним елементима, што их чини посебно погодним за рад са ученицима млађег узраста и што су ученици активни учесници наставног процеса, предности лексичких игара огледају се и у томе што су оне природно окружење за усвајање нових ријечи. Поред тога, понављање и вјежбање на овакав начин одвија се у опуштеној атмосфери, те се на тај начин развијају различити аспекти језичких компетенција и подстиче развој сазнајних способности.

Дидактичка вриједност лексичких игара огледа се у њиховој прилагодљивости различитим наставним садржајима и облицима рада. Будући да „сваки облик рада има своје разнолике могућности које треба у правом тренутку и на прави начин искористити” (Јоцић, 2010, стр. 35), оне се могу користити у уводном, главном и завршном дијелу часа, као и у индивидуалном, групном, раду у пару и фронталном раду.

Примјери корелативног приступа у разредној настави

На основно питање у методици наставе (КАКО?) „одговара се проналажењем и применом функционалних наставних поступака и остваривањем ваљаних приступа наставном градиву“ (Николић, 2012, стр. 9). Тражење и примјена наставних метода не значи пуко ослањање на већ познате и провјерене поступке, већ захтијева од наставника истраживачки приступ и креативно учешће у обликовању нових методолошких рјешења која својом дјелотворношћу надограђују и проширују дотадашња искуства. Веома је важно „наћи нове, креативне и занимљиве начине да се ове наставне јединице приближе ученицима, који би кроз различита вежбања учили да самостално препознају и доводе у везу различите

међулексичке односе и процесе, развијајући притом осећај за лексичко богатство српског језика” (Новокмет, 2018, стр. 108).

У наставку текста дајемо неколико примјера помоћу којих се називи животиња могу искористити као дидактички мост.

Примјер 1: Повежи парове

Будући да је полисемија, заједно са механизмима којима се остварује – лексичком метафором и лексичком метонимијом, „један од основних механизма којима се лексички фонд једног језика проширује“ (Новокмет, 2018, стр. 115), она представља кључни показатељ динамике језика, јер омогућава да се постојећи лексички елементи непрестано прилагођавају новим комуникативним потребама и културним контекстима.

Ученици могу добити задатак да пронађу парове животиња и предмета или креација названих по животињи, а затим да објасне по којем критеријуму су образована нова значења,³ при чему им може помоћи и рјечник српског језика. Потребно је направити парне картице (Слика 1 – зебра као животиња и као пјешачки прелаз, Слика 2 – кенгур као животиња и као торба и Слика 3 – папагај као животиња и папагајке као врста клијешта с чељустима облика кљуна папагаја), помијешати их и окренути лицем нагоре. Након успјешно спојеног пара ученици могу да покушају да их употребе у различитим реченицама/контекстима.



Слика 1

3 Када је ријеч о новом значењу, „углавном је у питању пресликавање од изворног ка циљном домену по физичком изгледу животиње или неким дистинктивним особинама, као што је карактеристично кретање или боја” (Новокмет, 2018, стр. 116).



Слика 2



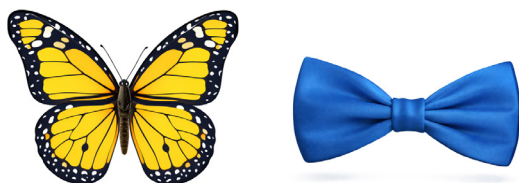
Слика 3

Примјер 2: Игра меморије

Игра меморије је позната као друштвена игра која развија пажњу, концентрацију и визуелно памћење. Ученици треба да пронађу парове животиња и предмета или креација названих по животињама, а затим да објасне по којем критеријуму су образована нова значења, при чему им може помоћи и рјечник српског језика. Потребно је направити парне картице (Слика 4 – рибља кост као фризура и рибља кост рибе као животиње, Слика 5 – лептир као животиња и као машина са краћим лијево и десно од чвора извученим крајевима и Слика 6 – кртица као животиња и као назив за особу која тајно ради за некога и прикупља информације), помијешати их и окренути лицем надоље; ако су картице пар ученик их задржава и добија право на још један потез, у супротном ред прелази на сљедећег ученика. Ова игра је корисна у настави, јер подстиче когнитивне способности, логичко размишљање и брзу реакцију.



Слика 4



Слика 5



Слика 6

Примјер 3: Тематска слагалица

Тематска слагалица је врста активности чија су правила једноставна, а циљ је да се дате слике и појмови разврстају по тематским групама, те је погодна за развијање логичког размишљања, класификације, али и богаћење рјечника и

знања о различитим појмовима из околине. Потребно је припремити различите слике које припадају одређеним категоријама, а ученици треба да их идентификују према тематској групи којој појам и слика припадају. Тако, на примјер, једна група може имати тематску групу у вези са маркама аутомобила или возила као што су *буба*, *џаук*, *гусјеничар* и сл. (Слика 7 – гусјеничар као врста машине/возила и као врста инсекта и Слика 8 – паук као врста возила и као врста инсекта), друга група појмове у пливању: *лейтир*, *делфин*, *ласта* (Слика 9 – делфин као стил пливања и као врста сисара и Слика 10 – ластва као стил скока у воду и као врста птице), док би се трећа група бавила тематском групом дјечијих игара попут *жабацица*, *џируле кобиле*, *маџараца*, *иде маца око шебе* и сл. (Слика 11 – *иде маца око шебе* и Слика 12 – *жабацица*).⁴



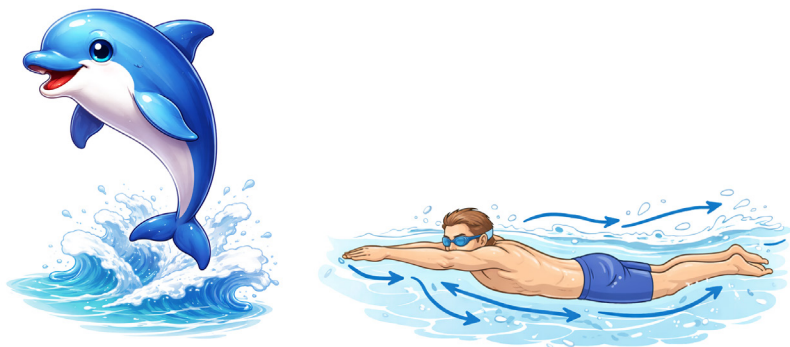
Слика 7



Слика 8

4

Детаљније о овоме в. у: Новокмет, 2018, стр. 116.



Слика 9



Слика 10



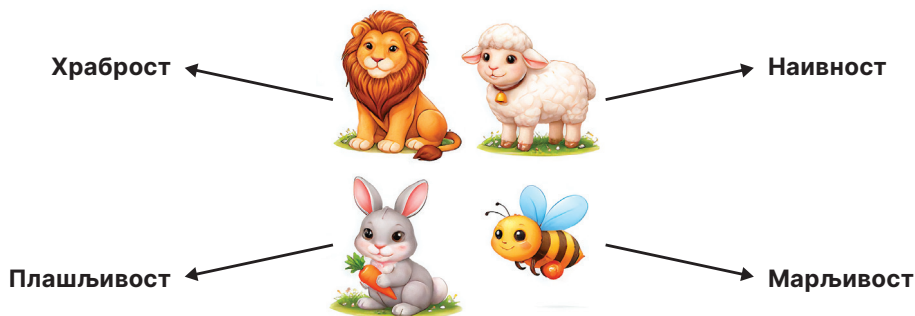
Слика 11



Слика 12

Примјер 4: Препознај особину

Ученици повезују картице са фотографијама животиња и различитим карактеристикама људи, особинама, емоцијама и сл. којима се оне метафорички именују (Слика 13 – препознај особину на основу слике животиње). С обзиром на то да су „називи животиња често полазна основа за именовање различитих (најчешће негативних) карактеристика људи, њиховог понашања, емоција и односа и да се зоонимским метафорама може представити широк дијапазон људских особина, од физичких до духовних, од позитивних до негативних” (Новокмет, 2018, стр. 117), као додатна активност која се може задати ученицима јесте разврставање особина на позитивне и негативне, физичке или духовне итд. Надаље, животиње се могу разврстати на оне које су нам географски блиске или удаљене и сл.



Слика 13

Примјер 5: Објасни израз (фразеологизам)

Изучавање фразеологизама у настави веома је важно јер ће помоћу њих ученици упознавати богатство и фигуративност српског језика од најранијег основношколског узраста, а то доприноси богаћењу њиховог лексичког фонда, те подстиче смисао за употребу језика у његовој естетској функцији.

Наставни листићи који ће бити подијељени ученицима могу бити обогаћени сликом животиња или илустрацијама, а њихов задатак биће да поред фразеологизама који у себи садрже називе животиња напишу њихово опште значење. Помоћу зоонимских фразеологизама могу се представити синтагматске фразеолошке конструкције (нпр. *црна овца*, *крокодилске сузе* и сл.) или реченичне конструкције блиске узрасту дјете каква је наведена на наставном листићу испод (Слика 14 – *окачи́ти мачку о реп*).⁵



ОКАЧИТИ МАЧКУ О РЕП

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Слика 14

Закључак

Присуство животиња у људском животу није само биолошка чињеница, већ и културни и језички феномен који обликује наше поимање свијета. Одувијек је човјек у језику, митологији и умјетности препознавао и именовао појаве кроз

5 Детаљније о називима животиња у настави фразеологије в. у: Новокмет, 2018, стр. 117–118.

призму животињског свијета, чиме је природа постала његов трајни извор инспирације и симболике. Управо зато је корелативни приступ наставним садржајима из Српског језика и предмета Моја околина/Природа и друштво од изузетне важности: он омогућава да ученици истовремено развијају језичку свијест и разумију природне и друштвене појаве које их окружују.

Такво повезивање наставних области подстиче радозналост, креативност и критичко мишљење код ученика, док истовремено гради мост између културног наслеђа и савременог образовања. На тај начин, језик постаје живо свједочанство човјековог суживота са природом, а школа мјесто где се тај однос открива, његује и преноси новим генерацијама.

Постоји више предности корелације међу овим предметима које произилазе из неколико аспеката. Прије свега можемо говорити о интегративном учењу, будући да дјеца на овај начин не доживљавају знања као изоловане чињенице, већ као смислену цјелину, повезујући различите области (језик, биологију, екологију и сл.). С обзиром на то да дјеца често развијају емоционалну повезаност са животињама, што додатно појачава њихово интересовање за ову тему, она ће дјеци бити занимљива и подстицајна, што ће повећавати њихову мотивацију и жељу за активним учешћем у раду. Коришћењем метода као што су игра, истраживање и посматрање дјеца сама долазе до сазнања, што је много ефикасније од пасивног слушања, па ће ученици управо кроз игру, истраживање и интеракцију сами откривати нове појмове и усвајати знања на трајнији начин. Притом ће, вјежбањем правилног и прецизног именовања животиња и појмова или креација које носе називе по њима, те описивањем животиња уз навођење њихових карактеристика, обогатити свој рјечник, јасније формулисати мисли и језички израз, те бити подстакнути на креативно и критичко мишљење. Уз то ће се, причом и дискусијом о животињама, стимулирати развој дјечијег говора и комуникационих вјештина. На крају, кроз дискусију, игре и активности у вези са животињама, ученици ће уједно развијати свијест о значају заштите животиња, природе и околине.

Рана едукација има важну улогу у обликовању позитивних ставова и понашања према животној средини. Оно што је посебно важно истаћи јесте то да „међупредметне компетенције не треба раздвајати посебно, циљ у настави је да се оне сједине са предметним компетенцијама. Уколико би се то остварило,

међупредметне компетенције би условиле боље разумевање градива и његову успешнију систематизацију. Ученици би се поступком аналогije научили да градиво различитих предмета повезују и научили би како да стечена знања сачувају и примене“ (Мркаљ, 2020, стр. 283).

Литература

- Дејић, М., Милановић, С., Миленковић, В., и сар. (2021). Ставови учитеља о корелацији почетне наставе математике и физичког васпитања. *Методички аспекти наставе математике IV* (стр. 254–266). Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Драгић, Ж. (2018). Уџбеници српског језика и лексичко-семантичко богаћење ученика млађег школског узраста. *Наша школа, XIV*(2), стр. 139–155.
- Јоцић З. (2010). О мотивацији за учење граматике кроз облике наставног рада. *Узданица*, VII/2, стр. 33–41.
- Клајн, И., и Шипка, М. (2007). *Велики речник страних речи и израза*. Прометеј.
- Ковачевић, М. (2007). Креативни рад у настави граматике. *Радови Филозофског факултета*, IX/1, стр. 385–389.
- Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Креативни центар.
- Милановић, С., и Миленковић, В. (2024). Иновативне методе у настави – корелација српског језика са другим наставним предметима. *Зборник радова: Књижевности за децу у науци и настави*, стр. 479–489.
- Мркаљ, З. В. (2010). Појам корелације у методици наставе. *Методички виђици*, 1(1), стр. 47–55.
- Мркаљ, В. З. (2020). Значај корелативног приступа у новим програмима наставе и учења. *Књижевности за децу у науци и настави*, посебно издање, књ. 25, стр. 271–285.
- Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Новокмет, С. (2018). Називи животиња у настави лексикологије српског језика. *Књижевности и језик*, 65, 1-2, стр. 107–120.

Animal names as a didactic bridge: Serbian Language and My Environment – curricular correlation through lexical games

Miloš Kecman, Vesna Trivić

Primary School "Sveti Sava" Kozarska Dubica

ABSTRACT: *The presence of animals and coexistence with them have shaped human culture, art, mythology, and everyday life. The extent to which humans are linguistically inspired by nature and their surroundings is best illustrated by the names of various objects and creations that are derived from animals, as well as by everyday expressions that include them. In this regard, the paper presents models of a correlational approach to teaching contents from the subjects Serbian Language and My Environment (later Nature and Society) in lower primary education, through which pupils, from the earliest age, discover various phenomena in the natural and social environment that surrounds them.*

KEYWORDS: curricular correlation, Serbian Language, My Environment, language games, animal names.

Социјализација дјеце Републике Српске: васпитно- образовни и социјални значај институционалног програма

Данило Васиљевић¹

ЈУ ОШ „Сутјеска“ Модрича

РЕЗИМЕ: Пројекат „Социјализација дјеце Републике Српске“ реализује се од 2002. године у организацији Јавног фонда за дјечију заштитну Републике Српске, уз подршку Министарства здравља и социјалне заштите Републике Српске. Током више од двије деценије, пројекат је обухватио преко четрдесет хиљада дјеце, представљајући јединствен модел системске подршке дјечи различитог узраста и социјалног статуса. Реализација се одвија током љетњих мјесеци у дјечијем одмаралишту у Бечићима (Црна Гора), кроз тринаест смјена, уз посебан акценат на укључивање дјеце из осјетљивих друштвених категорија. Основни циљ пројекта усмјерен је на подстицање процеса социјализације, развој самопоуздања и социјалних компетенција, као и јачање врсничке сарадње и инклузије. Пројекат обухвата едукативне радионице, спортске, културне и рекреативне активности, као и тимске игре, које реализује стручни тим васпитача, педагога, психолога и аниматора.

Рад је заснован на анализи пројамских карактеристика пројекта, систематском праћењу и евалуацији активности, као и на ауторским зајажањима из персиктивне васишача-пракшичара. Кроз анализу искуства указује се на изазове у реализацији пројама, али и на њеове позитивне ефекте на индивидуални развој дјеце, развој социјалних вјештина и осјећаја припадности, као и на ширу друштвену заједницу. Посебан наласак стављен је на значај пројекта у васишно-образовном и социјалном контексту, као простора инклузије, подршке и израђе позитивних вриједности које превазилазе оквире једног њеињег пројама и остављају дуошрајне ефекте на учеснике.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: социјализација дјеце, неформално образовање, инклузија, социјалне компетенције, васпитно-образовни програми.

Увод

Социјализација дјеце представља један од темељних процеса развоја личности, кроз који појединац усваја друштвене норме, вриједности и обрасце понашања, развијајући истовремено сопствени идентитет и осјећај припадности заједници. У педагошком и социјалном дискурсу, социјализација се не посматра искључиво као спонтан процес, већ као резултат сложене интеракције између индивидуалних карактеристика дјетета и утицаја социјалног окружења. Савремени услови живота, обиљежени социјалним неједнакостима, миграцијама, промјенама породичне структуре и изазовима у систему образовања, додатно наглашавају потребу за организованим програмима који подстичу социјални развој дјеце. Савремена педагогија инклузије наглашава да организовани модели учења и поучавања треба да буду дизајнирани тако да обухвате сву дјецу, уз прилагођавање стратегија њиховим развојним, когнитивним и социјалним потребама. У том контексту, концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави омогућава продуктивно учешће дјеце са различитим развојним специфичностима кроз разноврсне дидактичке приступе (Илић и Јерковић, 2020).

У том контексту, пројекат „Социјализација дјеце Републике Српске“, који се реализује од 2002. године у организацији Јавног фонда за дјечију заштиту Републике Српске, представља значајан примјер системске подршке процесу социјализације. Током више од двије деценије реализације, пројекат је обухватио око двадесет хиљада дјеце различитог узраста и социјалног статуса, са посебним фокусом на дјецу из социјално осјетљивих категорија. Постављање дјетета у ново окружење (микросистем одмаралишта) према еколошкој теорији развоја (Bronfenbrenner, 1979) омогућава реорганизацију дјететових перцепција и улога. Промјена средине из породичне у вршњачку, уз вођство васпитача, дјелује као снажан развојни подстицај који активира потенцијале који у свакодневном окружењу можда остају притајени. Основна намјена програма јесте стварање подстицајног окружења у којем дјеца кроз заједничке активности, вршњачку интеракцију и искуствено учење развијају социјалне, емоционалне и комуникацијске компетенције.

Циљ овог рада је да се, на основу теоријских полазишта и анализе искустава из праксе, сагледа значај пројекта „Социјализација дјеце Републике Српске“ у васпитно-образовном и социјалном контексту, те да се укаже на његов потенцијал као модела подршке дјечијем развоју.

Теоријска полазишта социјализације и учење кроз искуство

У развојној психологији и педагогији, социјализација се дефинише као процес у којем дијете, кроз интеракцију са другима, усваја друштвене улоге и норме, истовремено развијајући когнитивне и емоционалне способности. Пијаже (1932/1970) истиче да се морални и социјални развој не може посматрати одвојено од активног учешћа дјетета у социјалним ситуацијама, јер управо кроз интеракцију са вршњацима долази до преиспитивања и унапређивања властитих схватања. Слично томе, Виготски (Vigotski, 1996) наглашава значај социјалног контекста и заједничке активности у развоју виших психичких функција, указујући на то да се учење и развој одвијају у оквиру социјалних односа.

Концепт искуственог учења додатно оснажује теоријску основу програма усмјерених на социјализацију. Према Колбу (Kolb, 1984), учење је процес у којем се знање ствара кроз трансформацију искуства, а не само кроз усвајање информација. У том смислу, активности које подстичу активно учешће, сарадњу и рефлексију имају посебан васпитно-образовни потенцијал. Значај ширег окружења за развој дјетета наглашава и Бронфенбренер (Bronfenbrenner, 1979), који развој посматра у оквиру међусобно повезаних система, при чему институционални и програмски оквири могу имати снажан утицај на развојне исходе. Савремени приступи у педагогији све више наглашавају значај социјалног и емоционалног учења које се најефикасније одвија управо у неформалним контекстима. Према истраживањима (Durlak et al., 2011), програми који подстичу социјалне вјештине изван учioniце директно корелирају са бољим академским постигнућем и смањењем асоцијалног понашања. Савремени педагошки концепти указују да се васпитно-образовни процес не одвија искључиво у формалним школским условима, већ обухвата и неформалне и социјалне контексте у којима се развијају социјалне, емоционалне и комуникацијске компетенције дјете (Бранковић, 2003). У контексту овог пројекта, то значи да вријеме проведено у Бечићима није 'одмор од учења', већ интензиван период усвајања компетенција које формални систем често занемарује.

Организација и програмске карактеристике пројекта

Пројекат „Социјализација дјете Републике Српске“ реализује се у складу са годишњим јавним конкурсима које објављује ЈУ Јавни фонд за дјечију заштиту Републике Српске, и то на основу законских прописа и предвиђене временске динамике, у најбољем интересу дјете учесника програма. Конкурс обухвата критеријуме за одабир дјете циљних категорија, васпитача и стручног особља, при чему су дефинисане развојне потребе дјете, узимајући у обзир узраст, здравствене потребе и социјалну ситуацију (ЈУ Јавни фонд за дјечију заштиту РС, 2025). „Јавни фонд за дјечију заштиту“ наглашава да је овај пројекат дугорочно плански осмишљен и континуирано реализован, што указује на његов институционални ка-

рактер и системски значај за подршку развоју дјечијих социјалних компетенција у Републици Српској. Реализација пројекта врши се кроз тринаест смјена током љетних мјесеци у дјечијем одмаралишту у Бечићима, при чему учествују дјеца из свих дијелова Републике Српске. Према подацима из посљедњих извјештаја, број дјеце која су обухваћена овим програмом континуирано расте, чиме се потврђује његова друштвена оправданост (Јавни фонд за дјечију заштиту РС, 2024).

Програм је осмишљен тако да обухвата разноврсне активности: едукативне радионице, спортске и рекреативне садржаје, културне и креативне активности, као и тимске игре које подстичу сарадњу и међусобно уважавање. Оваква структура омогућава да се социјализација одвија континуирано, кроз свакодневни заједнички живот и интеракцију.

Посебан значај у методичком приступу има игролика метода. Умјесто директне поуке, вриједности попут емпатије и сарадње усвајају се кроз игру гдје успех групе зависи од међусобне подршке. Такође, кроз диференцирани приступ, активности се прилагођавају тако да дјеца са сметњама у развоју буду равноправни актери. На примјер, кроз радионице 'Вече талената', дјеци се пружа безбједан простор за јавни наступ, што директно јача њихово самопоуздање које ће касније бити кључно у школској учионици. Посебну улогу у реализацији програма има мултидисциплинарни стручни тим који чине васпитачи, педагози, психолози, спортски аниматори, студенти, волонтери и медицински тим, као и особље дјечијег одмаралишта. Њихов задатак није само организација активности, већ и праћење адаптације дјеце, подршка у процесу социјалног укључивања и посредовање у вршњачким односима. Овакав приступ омогућава благовремено уочавање потреба дјеце и прилагођавање активности у складу са њиховим развојним карактеристикама.

Методолошки оквир

Истраживање представљено у овом раду засновано је на квалитативном, дескриптивно-интерпретативном приступу анализе васпитно-образовне праксе у оквиру пројекта „Социјализација дјеце Републике Српске“. Полазиште истраживања чине систематска запажања аутора, прикупљена током непосредног

учешћа у реализацији пројектних активности, као и анализа програмске структуре и организације рада са дјецом у неформалном васпитно-образовном окружењу.

Аутор је у периоду од три године учествовао у реализацији пројекта у улози васпитача, током четири смјене, при чему је био задужен за групе дјеце из више различитих општина и градова Републике Српске. Дјеца су припадала различитим социјалним категоријама и испуњавала су услове за учешће у пројекту у складу са критеријумима дефинисаним јавним позивима Јавног фонда за дјечију заштиту Републике Српске. Оваква разноликост група омогућила је увид у динамику социјализације дјеце различитих узраста, социјалних искустава и породичних прилика.

Пројекат се реализује кроз тринаест смјена, током љетњих мјесеци, у оквиру којих годишње учествује приближно 2000 дјеце из различитих дијелова Републике Српске. У пројекат су укључена дјеца на основу петнаест различитих категорија утврђених јавним позивом Јавног фонда за дјечију заштиту Републике Српске, што омогућава хетерогену структуру учесника у погледу узраста, социјалног статуса и животних околности. Прва смјена траје осам дана и обухвата дјецу предшколског узраста, док се од друге до тринаесте смјене реализују десетодневни програми намијењени дјеци школског узраста, од навршених седам до петнаест година. У једној смјени у просјеку борава између 140 и 160 учесника. Посљедње двије смјене намијењене су превасходно дјеци којој је потребна додатна подршка, укључујући дјецу са сметњама у развоју, хроничним болестима и сензорним оштећењима, при чему је боравак организован уз пратњу родитеља или старатеља. Током боравка дјеце у одмаралишту, у пратњи појединих учесника били су и родитељи, што је омогућило остваривање непосредне и континуиране сарадње са породицом. Та сарадња била је посебно значајна у контексту адаптације дјеце на ново окружење, праћења њиховог емоционалног стања и подршке у процесу постепеног осамостаљивања.

Метод прикупљања података обухватао је систематско посматрање понашања дјеце у различитим ситуацијама свакодневног живота и организованих активности, као и рефлексивна запажања аутора о динамици групе, међусобним односима и промјенама у понашању дјеце током трајања смјене. Посебна пажња посвећена је процесу адаптације и социјализације дјеце у првим данима боравка, као и постепеном развоју осјећаја припадности групи.

Запажања указују да се пунији облици социјализације најчешће остварују тек након шестог или седмог дана боравка, када дјеца успостављају стабилније међусобне односе, показују већу спремност за сарадњу и активније учешће у групним активностима. У почетној фази боравка уочава се извјесна уздржаност и несигурност, нарочито у комуникацији са дјецом из других локалних заједница, што се манифестује слабијим укључивањем у активности и повлачењем у ужи круг познатих вршњака. Како вријеме одмиче, ови облици понашања постепено уступају мјесто интензивнијој интеракцији, јачању пријатељских веза и развоју позитивне групне динамике, што се нарочито уочава у завршној фази, када су уочене интензивне емоционалне реакције при завршетку смјене, што указује на развијен осјећај припадности групи

Организација живота и рада у одмаралишту омогућавала је континуирано праћење дјете, будући да су васпитачи боравили у истим смјештајним јединицама са дјецом, у собама капацитета до шест кревета, те били присутни у свим сегментима дневних активности. Стручни тим је био ангажован током читавог дана, а дневни распоред активности обухватао је устајање у раним јутарњим часовима, јутарњу гимнастику, оброке, организоване одласке на плажу, периоде одмора, као и вечерње активности.

Вечерњи програм био је посебно значајан са аспекта социјализације и развоја социјалних компетенција. Обухватао је разноврсне спортске и културне садржаје, као што су тимске игре, спортска такмичења, маскенбали, културно-забавни програми и свечане активности. Ови садржаји су омогућавали дјети да кроз игру, сарадњу и заједничко стварање развијају комуникацијске вјештине, осјећај припадности групи и позитивну слику о себи.

Иако истраживање није засновано на примјени стандардизованих инструмената и квантитативних мјерења, његова вриједност огледа се у дубинском увиду у процесе социјализације у природном, неформалном контексту, те у могућности да се идентификују обрасци понашања и развојне промјене које настају као резултат системски осмишљеног васпитно-образовног рада. Ограничење истраживања односи се на немогућност генерализације резултата, али добијени увиди могу послужити као основа за даља истраживања и развој сличних програма у оквиру васпитно-образовне и социјалне праксе.

Анализа искустава и значај пројекта

Анализа искустава стечених током реализације пројекта „Социјализација дјеце Републике Српске“ указује на сложен и вишеслојан карактер процеса социјализације у неформалном васпитно-образовном окружењу. Пројекат представља структуриран и континуиран модел подршке који дјеци омогућава да, у контролисаним и подстицајним условима, развијају социјалне компетенције, емоционалну стабилност и осјећај припадности групи.

Један од кључних уочених феномена односи се на фазни карактер социјализације. У почетним данима боравка уочена је израженија усмјереност дјеце ка познатим вршњацима, као и чешћи контакт са родитељима, посебно код млађе дјеце и оних која се први пут одвајају од породичног окружења. Како програм одмиче, долази до постепене адаптације на групу и окружење, што се манифестује кроз смањење потребе за честим јављањем родитељима и интензивније укључивање у заједничке активности. У том периоду уочено је да дјеца све више времена проводе у спонтаној игри и дружењу, при чему дигитални уређаји остају у другом плану, што може представљати индиректан показатељ успјешне социјалне интеграције у групу. Повезивање дјеце према заједничким интересовањима постаје израженије у завршној фази смјене, када су вршњачки односи стабилнији и емоционално снажнији. Током процеса адаптације повремено су уочене и сепарационе кризе, најчешће око шестог или седмог дана боравка, које се испољавају кроз појачану жељу за повратком кући. Ове реакције су, међутим, углавном биле краткотрајне и успјешно превазиђене уз подршку васпитача и вршњачке групе. Овакви облици понашања у складу су са педагошким сазнањима о процесима адаптације у новим социјалним срединама, посебно код дјеце која долазе из различитих социјалних и породичних контекста (Бранковић, 2003).

Како боравак одмиче, уочава се постепено јачање групне кохезије, што се најизразитије испољава након шестог или седмог дана. У овој фази дјеца показују већу спремност за сарадњу, активније учешће у групним активностима и отворенију комуникацију са вршњацима. Овај процес указује на значај временског континуитета у васпитно-образовним програмима усмјереним на социјални

развој, будући да краткотрајне интервенције не омогућавају пун развој социјалних односа и стабилних вршњачких веза.

Посебну улогу у процесу социјализације има структура и организација свакодневних активности. Јасно дефинисан дневни ритам, који обухвата физичке активности, заједничке оброке, периоде одмора и вечерње програме, доприноси осјећају сигурности и предвидљивости код дјеце. У том контексту, вечерње активности имају посебан васпитни потенцијал, јер омогућавају дјеци да кроз игру, такмичење и креативно изражавање развијају социјалне и комуникацијске вјештине. Тимске игре и заједнички културно-забавни програми подстичу сарадњу, толеранцију и међусобно уважавање, што је у складу са концептима инклузивног и сарадничког учења (Илић и Јерковић, 2020; Сузић, 2008).

Значајан аспект пројекта односи се и на инклузивну димензију, будући да у истим активностима учествују дјеца различитих социјалних категорија. У таквом окружењу дјеца имају прилику да кроз непосредно искуство превазиђу предрасуде, развију емпатију и усвоје позитивне обрасце понашања. Инклузивни карактер програма не огледа се само у формалном укључивању различитих група дјеце, већ и у стварању атмосфере у којој се разлике прихватају као ресурс, а не као препрека, што представља један од основних принципа савремене инклузивне педагогије (Илић и Јерковић, 2020).

Улога васпитача у овом процесу показала се као кључна. Континуирано присуство васпитача у свакодневном животу дјеце, укључујући боравак у истим смјештајним јединицама, омогућава правовремено препознавање потреба дјеце, пружање подршке у кризним ситуацијама и усмјеравање понашања у правцу пожељних социјалних норми. Овакав облик васпитно-образовног рада превазилази оквире формалне наставе и представља примјер холистичког приступа развоју личности.

Као посебно илустративан примјер успјешне социјализације издваја се рад са групом дјечака са израженим навијачким склоностима, који су почетни отпор и склоност ка деструктивном понашању (шарање по зидовима одмаралишта) трансформисали у креативни допринос заједници. У договору са управом одмаралишта, њихова енергија је каналисана кроз израду мурала на централном дијелу игралишта. Оваква пренамјена деструктивног порива у признату умјетничку

вјештину резултирала је јавном похвалом, што је код ове групе дјечака развило осјећај поноса и припадности, умјесто дотадашњег бунта.

Емоционални аспект социјализације нарочито је уочљив у завршној фази боравка, када се код дјецe јавља снажан осјећај припадности групи и тешкоћа при расанку. Овакве реакције указују на то да су током пројекта успостављене стабилне социјалне везе и да је код дјецe развијен осјећај сигурности и прихваћености, што представља један од кључних показатеља успјешне социјализације.

Такође, значајни су примјери дјецe која се на почетку суочавају са снажним носталгијом и жељом за повратком кући. Кроз ангажман у заједничким активностима, попут припрема за 'Вече талената', дјецa често превазилазе не само страх од одвајања, већ и дубоко укоријењени страх од јавног наступа. Процес адаптације је толико интензиван да се првобитна жеља за одласком до краја смјене претвара у емотиван опроштај од групе, што потврђује да десетодневни боравак ствара снажне социјалне везе које надилазе оквире обичног љетовања.

У ширем друштвеном контексту, значај пројекта огледа се у његовом потенцијалу да допринесе смањењу социјалних разлика и јачању социјалне кохезије. Процес социјализације у оквиру пројекта не одвија се спонтано и случајно, већ у педагошки структурираном и подржаном окружењу које омогућава постепено успостављање социјалних односа, развој социјалних компетенција и промоцију вриједности солидарности, сарадње и међусобног поштовања. Ови ефекти превазилазе оквире једног љетног програма и имају потенцијал да оставе трајан траг у животима учесника и широј заједници.

Закључак

Пројекат „Социјализација дјецe Републике Српске“ представља дуго-рочно и системски осмишљен програм који значајно доприноси социјалном, емоционалном и васпитно-образовном развоју дјецe. Анализа теоријских полазишта и искустава из праксе указује на то да овај пројекат превазилази оквире рекреативних и слободновременских активности, те да има јасно изражен педагошки, инклузивни и социјално-заштитни карактер.

Резултати квалитативне анализе показују да процес социјализације у неформалном окружењу има постепен и фазни ток, при чему је временска димензија боравка кључан предуслов за развој стабилних вршњачких односа, групне кохезије и осјећаја припадности. Уочено је да се значајнији облици социјалне интеграције јављају након више дана заједничког живота и активности, што потврђује значај континуираних и структурираних програма у односу на краткотрајне интервенције.

Посебан допринос пројекта огледа се у његовом инклузивном потенцијалу, који омогућава заједничко учешће дјете различитог социјалног, породичног и животног контекста. Кроз организоване активности и свакодневну интеракцију, дјецa развијају социјалне компетенције, емпатију и међусобно уважавање, што је у складу са савременим педагошким концепцијама које наглашавају значај искуственог и социјалног учења.

Улога васпитача и стручног тима показала се као један од кључних фактора успјешне реализације програма. Континуирано присуство васпитача у свим сегментима боравка дјете омогућава не само организацију и надзор, већ и изградњу односа повјерења, пружање емоционалне подршке и правовремено педагошко усмјеравање. Оваква организација рада потврђује значај холистичког приступа васпитању, у којем се развој личности посматра као интеграција социјалних, емоционалних и образовних аспеката.

У ширем друштвеном контексту, пројекат има потенцијал да доприне се смањењу социјалних неједнакости и јачању социјалне кохезије, посебно кроз подршку дјети из осјетљивих друштвених категорија. Као институционално утемељен и континуиран програм, он представља примјер добре праксе у области васпитно-образовног и социјалног рада са дјецом.

Закључно, пројекат „Социјализација дјете Републике Српске“ може се посматрати као значајан педагошки модел неформалног учења и социјалне подршке, чији ефекти превазилазе временске оквире саме реализације. Добијени увиди указују на потребу даљег истраживања и систематског праћења оваквих програма, као и на могућност њихове примјене и адаптације у другим васпитно-образовним и социјалним контекстима. Рад има карактер стручног приказа заснованог на вишегодишњем практичном искуству васпитача у реализацији програма социјализације дјете.

Литература

- Branković, D., Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe* (Sabrana dela, tom 3). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Илић, М. Д., & Јерковић, Љ. С. (2020). Концепт вишестручког учења и поучавања у инклузивној настави. *Наука и настава у васпийно-образовном контексту*, 125–146.
- Јавни фонд за дјечију заштиту Републике Српске (2024). *Извјештај о реализацији пројекта „Социјализација дјеце Републике Српске“*. Бања Лука: Јавни фонд за дјечију заштиту.
- Јавни фонд за дјечију заштиту Републике Српске. (2025). *Одворени јавни конкурси за учешће у пројекту „Социјализација дјеце Републике Српске 2025. године“*. Бања Лука: Јавни фонд за дјечију заштиту РС.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Пијаже, Ж. (1970). *Морално суђење код деце* (В. Ђурић, прев.). Напријед. (Оригинално дјело објављено 1932).
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Touchstone Books/Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Сузић, Н. (2008). *Модел доживотной усавршавања и напредовања наставника*. Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Socialization of children of the Republic of Srpska: educational and social significance of the institutional program

Danilo Vasiljević

Primary School "Sutjeska" Modriča

ABSTRACT: The project "Socialization of Children of the Republic of Srpska" has been implemented since 2002 by the Public Fund for Child Protection of the Republic of Srpska, with the support of the Ministry of Health and Social Welfare of the Republic of Srpska. Over more than two decades, the project has included over forty thousand children, representing a unique model of systematic support for children of different ages and social backgrounds. The project is carried out during the summer months at a children's resort in Bečići (Montenegro), through thirteen sessions, with particular emphasis on the inclusion of children from socially vulnerable groups. The primary aim of the project is to foster the process of socialization, enhance self-confidence and social competencies, and strengthen peer cooperation and inclusion. The program comprises educational workshops, sports, cultural and recreational activities, as well as team-based activities, implemented by a multidisciplinary team of educators, pedagogues, psychologists and animators. This paper is based on an analysis of the programmatic characteristics of the project, systematic monitoring and

evaluation of activities, as well as the author's observations from the perspective of an educator-practitioner. Through the analysis of practical experiences, the paper highlights both the challenges encountered in program implementation and its positive effects on children's individual development, the development of social skills and a sense of belonging, as well as its broader impact on the community. Particular emphasis is placed on the significance of the project in the educational and social context, as a space of inclusion, support and the development of positive values that transcend the framework of a single summer program and produce long-term effects on its participants.

KEYWORDS: child socialization, non-formal education, inclusion, social competencies, educational programs.

**Секција за методике
васпитно-образовног рада
у предметној настави у
основној и средњој школи**

Универзални дизајн за учење као пут унапређивања васпитно – образовног процеса у основној школи¹

Весна Минић²

Снежана Перишић³

Ивана Ристић⁴

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у
Косовској Митровици, Учитељски факултет

РЕЗИМЕ: Универзални дизајн за учење представља савремени оквир за планирање наставе који омогућава да образовни садржаји постојану и приступачни и релевантни за све ученике, без обзира на њихове индивидуалне разлике. Његова примена у настави језика је посебно значајна јер обезбеђује разноврсне приступе учења и изражавања, чиме се омогућава равноправно учешће свих ученика и истовремено унапређују професионалне компетен-

1 Овај рад је део истраживања спроведеног у оквиру интерног макро пројекта евиденциони број ИМП 003 Унапређивање професионалних компетенција васпитача и учитеља у савременим условима васпитања и образовања, који реализује Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица.

2 vesna.minic@pr.ac.rs <https://orcid.org/0000-0002-8029-0903>

3 snezana.perisic@pr.ac.rs <https://orcid.org/0000-0003-2783-5860>

4 ivana.ristic@pr.ac.rs <https://orcid.org/0000-0002-7780-4504>

ције учитеља. У раду је даи преглед теоријских и истраживачких налаза у три праваца. Први обухвата педагошки оквир, где се универзални дизајн за учење сагледава кроз Смернице универзалног дизајна за учење (Universal Desing Learning Guidelines, UDL) и истраживања о његовом утицају на мотивацију ученика и професионални развој наставника у савременим условима рада. Други правац односи се на методички аспект и разматра технике прилађавања наставних текстова, укључујући јасан језик (clear language), лако читљив текст (easy-to-read) и поједностављене лексичке и синтаксичке обрасце. Трећи правац чини педагошки оквир инклузије, са фокусом на специфичне образовне потребе ученика са оштећењем слуха, као и на прилађене облике процене и изражавања који омогућавају њихово активније укључивање у наставни процес. Синтеза педагошких, методичких и инклузивних налаза је показала да универзални дизајн функционише као мост између иновативне методике и развоја професионалних компетенција учитеља. Раг доприноси домаћем научном дискурсу обједињавањем педагошке, језичке и перцептивне педагошког оквира инклузије и указује на значај даљих истраживања у домаћем образовном контексту. Осим тога, преглед досадашњих теоријских и истраживачких налаза потврђује да универзални дизајн за учење представља релевантан оквир за развој професионалних компетенција учитеља и унапређивање квалитета не само наставе српског језика у инклузивним образовним условима, већ и васпитно образовног процеса у целини.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: универзални дизајн за учење; инклузивно образовање; методички приступи; професионалне компетенције учитеља; иновације у настави.

Увод

Савремено инклузивно образовање заснива се на настојању да се свим ученицима обезбеде услови за равноправно учешће у наставном и социјалном животу школе. Иако су у претходним деценијама остварени значајни помаци

у погледу доступности образовања и законског регулисања инклузивне праксе, бројна истраживања указују да формално присуство ученика у редовном образовном систему не подразумева увек и стварну укљученост у процес учења и школску заједницу. Ainscow (2020) наглашава да квалитет инклузивног образовања у великој мери зависи од могућности школе да обезбеди активно учешће свих ученика у наставном процесу и школском окружењу. Слично томе, UNESCO (2020) указује да се инклузивно образовање не може свести искључиво на приступ образовању, већ подразумева и учешће, припадање и подршку различитим потребама ученика. Управо због тога све већу пажњу привлаче педагошки приступи који настоје да смање баријере у учењу и омогуће приступачније облике наставе за све ученике.

Међу таквим приступима посебно место заузима универзални дизајн за учење, који се све чешће посматра као значајан методички оквир инклузивне школе. Његов значај огледа се у могућности да се наставни процес организује тако да ученицима буду доступни различити начини представљања наставних садржаја, различити начини учешћа у активностима и различити начини показивања знања. На тај начин UDL приступ доприноси смањивању комуникацијских, језичких и организационих баријера које могу ограничити активно учешће ученика у настави и школским активностима. Истраживања показују да овакви приступи могу позитивно утицати на већу укљученост ученика и приступачност наставе у хетерогеним одељењима (Carr, 2019). Истовремено, све чешће се наглашава да универзални дизајн за учење не представља само скуп техника и прилагођавања, већ шири педагошки приступ који полази од различитости ученика као природне основе планирања наставе (CAST, 2024). Потреба за оваквим приступом посебно је изражена код ученика са оштећењем слуха, нарочито у настави српског језика и књижевности. Иако савремене технологије, слушна помагала и кохлеарни импланти могу значајно допринети приступу говорном језику, истраживања показују да ученици са оштећењем слуха и даље могу имати тешкоће у разумевању сложенијих језичких структура, имплицитних значења, метафора и прагматичких аспеката комуникације. Knoors и Marschark (2019) указују да такве тешкоће нарочито долазе до изражаја у наставним ситуацијама које се у великој мери ослањају на вербално посредовање, брзу размену информација и интерпретацију књижевних и језичких садржаја. Слично томе, Vuković et al. (2024) наглашавају да комуникацијске баријере

ре и ограничена приступачност наставних садржаја могу утицати на академску укљученост и квалитет учешћа глуве и наглуве деце у школском окружењу. Поред разумевања самог наставног садржаја, изазов може представљати и активно учешће у комуникацији у учионици. Ученици са оштећењем слуха понекад теже прате групне дискусије, промене теме разговора, хумор, иронију или скривена значења у комуникацији, што може утицати на њихову укљученост у наставне и социјалне активности. Antia et al. (2020) указују да квалитет комуникације и социјалне интеракције има значајну улогу у осећају припадања ученика са оштећењем слуха у школском окружењу. На сличан начин и Sundqvist et al. (2023) истичу да ограничене могућности учешћа у спонтаној комуникацији могу утицати на социјалну укљученост и развој сигурности у вршњачким интеракцијама. У таквим околностима примена визуелне подршке, писаних инструкција, титловања, графичких организатора и мултимодалних наставних материјала може значајно допринети бољем разумевању и активнијем учешћу ученика у наставном процесу. Управо у томе огледа се значај универзалног дизајна за учење у инклузивном образовању. Различити облици подршке не посматрају се као накнадна или индивидуална прилагођавања намењена само одређеним ученицима, већ као део унапред осмишљеног и приступачног наставног окружења. На тај начин разноврсност ученика постаје полазиште планирања наставе, а не препрека коју је потребно накнадно превазилазити. Овакво разумевање наставе све више утиче и на начин сагледавања улоге учитеља у савременој школи. Од наставника се очекује способност креирања приступачног и подстицајног окружења, употреба различитих начина представљања наставних садржаја, као и развијање сензибилитета за комуникацијске и образовне потребе ученика. У складу са тим Florian и Camedda (2020) наглашавају да савремена инклузивна пракса подразумева и промену начина разумевања наставничке улоге, са већим усмеравањем ка креирању приступачног окружења за све ученике. Због тога се у литератури све више истиче да примена универзалног дизајна за учење није важна само за ученике, већ и за развој професионалних компетенција учитеља и унапређивање квалитета инклузивне наставне праксе у целини (Novak, 2021). Такође, поред методичких компетенција, све више се наглашава и значај комуникацијске осетљивости наставника, способности препознавања различитих начина учешћа ученика и стварања окружења у којем ученици имају осећај сигурности и припадања.

Стога, циљ овог рада је да се, на основу анализе савремене литературе, прикажу могућности примене универзалног дизајна за учење у настави српског језика у инклузивном образовању, са посебним освртом на ученике са оштећењем слуха. Посебна пажња усмерена је на значај приступачних наставних материјала, мултимодалних приступа и флексибилних облика организације наставе у подстицању активног учешћа ученика у наставном процесу.

Методолошки оквир

Рад је заснован на прегледу и анализи савремене научне и стручне литературе која се односи на универзални дизајн за учење, инклузивно образовање и методичке приступе у настави српског језика. Теоријски оквир рада усмерен је на сагледавање могућности примене UDL приступа у развоју приступачнијег и флексибилнијег васпитно-образовног процеса, са посебним освртом на ученике са оштећењем слуха и развој професионалних компетенција учитеља. Претрага литературе реализована је у електронским базама Scopus, Web of Science, ERIC и Google Scholar. У анализу су укључени радови објављени у периоду од 2018. до 2025. године, док су поједини ранији извори коришћени у случајевима када представљају значајна теоријска полазишта у области универзалног дизајна за учење и инклузивног образовања. Приликом претраге коришћене су кључне речи на српском: *универзални дизајн за учење, инклузивно образовање, настава српског језика, приступачни наставни материјали* и енглеском језику: *multimodal learning, clear language, easy-to-read materials, hearing impairment и inclusive education*. У анализу су укључени радови који се баве педагошким основама универзалног дизајна за учење, применом јасног језика, лако читљивих и мултимодалних наставних материјала, као и истраживања усмерена на инклузивне аспекте наставе језика и образовне потребе ученика са оштећењем слуха. Приликом избора литературе у обзир су узимани научна релевантност извора, тематска повезаност са предметом рада, заступљеност савремених приступа инклузивном образовању и настави језика, као и доступност целовитих научних радова. У коначну анализу укључени су теоријски и прегледни радови, као и истраживања која се баве применом UDL приступа у различитим образовним контекстима.

Анализирани налази груписани су у три тематска оквира: педагошки аспект универзалног дизајна за учење, језичко-методички аспект примене приступачних наставних материјала и инклузивни аспект примене UDL-а у раду са ученицима са оштећењем слуха. На тај начин омогућено је сагледавање различитих педагошких, језичких и инклузивних димензија примене универзалног дизајна за учење у савременом васпитно-образовном процесу.

Преглед и анализа теоријских и истраживачких налаза

Педагошки оквир универзалног дизајна за учење

Универзални дизајн за учење развијен је као педагошки оквир који полази од претпоставке да ученици уче на различите начине и да јединствен модел наставе не може у потпуности одговорити на потребе свих ученика. За разлику од традиционалних приступа који се заснивају на накнадном прилагођавању наставе појединим ученицима, UDL приступ тежи да већ у фази планирања наставног процеса обезбеди различите путеве приступа садржајима, учешћа у активностима и показивања знања. CAST (2024) указује да се на тај начин тежиште помера са прилагођавања ученика систему ка обликовању флексибилнијег образовног окружења које уважава индивидуалне разлике и различите начине учења. Овакво разумевање наставе тесно је повезано са сазнањима из неуронаука, когнитивне психологије и савремене педагогије, која указују да ученици информације обрађују, разумеју и усвајају на различите начине. На сличан начин и Novak (2021) наглашава да универзални дизајн за учење представља приступ који настоји да унапред предвиди различитост ученика и обезбеди већу приступачност наставе за све. Слично томе, Rao et al. (2022) указују да се савремена примена UDL приступа све више повезује са развојем инклузивних и флексибилних образовних окружења. Управо на тим основама развијене су CAST смернице које издвајају три основна принципа универзалног дизајна за учење: обезбеђивање вишеструких начина представљања садржаја, различитих начина ангажовања ученика и различитих начина изражавања и процене постигнућа (CAST, 2024). Први принцип односи се на потребу да се наставни садржаји представе кроз различите формате, тексту-

алне, визуелне, аудитивне и дигиталне. Други принцип наглашава значај мотивације, осећаја припадања и активног укључивања ученика у процес учења, док се трећи односи на омогућавање различитих начина показивања знања и учешћа у наставним активностима. Поред тога, Сарр (2019) указује да примена ових принципа може допринети већој укључености ученика и смањивању баријера у учењу, нарочито у хетерогеним одељењима. На сличан начин и Basham et al. (2020) наглашавају да UDL приступ омогућава флексибилније организовање наставе и већу приступачност наставних садржаја различитим групама ученика.

Значај овако постављеног приступа посебно долази до изражаја у савременим инклузивним образовним условима, у којима су учioniце све хетерогеније у погледу способности, интересовања, језичких компетенција и начина учења ученика. У таквом окружењу потреба за флексибилнијим облицима организације наставе постаје све израженија, јер традиционални облици рада често не омогућавају равноправно учешће свих ученика. Истраживања показују да примена UDL приступа може позитивно утицати на мотивацију ученика, већу укљученост у наставне активности и развој самосталности у учењу. Al-Azawei et al. (2019) указују да употреба различитих наставних материјала и начина представљања садржаја доприноси приступачности наставе и смањивању баријера у учењу. Слично томе, Сарр (2019) наглашава да флексибилни облици организације наставе и мулти-модални приступи могу допринети већем учешћу ученика у наставном процесу и развоју приступачнијег окружења за учење. Новија истраживања указују и да примена UDL принципа може позитивно утицати на осећај припадања ученика и развој активнијег односа према учењу (Edyburn, 2021). Ипак, у новијој литератури све се више указује и на потребу критичког преиспитивања начина примене UDL приступа у пракси, посебно у контексту реалних могућности наставника и образовних институција да обезбеде потпуно флексибилно окружење за учење (Florian & Camedda, 2020). Поред теоријских предности овог приступа, у пракси се као важна питања издвајају време потребно за планирање наставе, доступност наставних ресурса и професионална припремљеност наставника за примену различитих облика подршке. Управо због тога се у литератури све чешће наглашава да универзални дизајн за учење не представља само скуп техника или дигиталних алата, већ шири начин педагошког промишљања наставе. Истраживања

која се баве применом UDL-а у различитим образовним контекстима указују да успешност овог приступа у великој мери зависи од подршке наставницима и могућности њиховог континуираног професионалног развоја (Smith et al., 2022). У таквом приступу учитељ има значајну улогу у креирању подстицајног окружења у којем ученици имају могућност избора, активног учешћа и развијања осећаја компетентности. Florian и Camedda (2020) наглашавају да примена UDL приступа подразумева способност наставника да препозна различите образовне потребе ученика, комбинује наставне методе и прилагођава облике рада без нарушавања заједничког учешћа ученика у наставном процесу. Такве промене у разумевању наставе непосредно утичу и на сагледавање професионалних компетенција учитеља. Од наставника се данас очекује флексибилност у планирању наставе, способност примене мултимодалних материјала, разумевање различитих стилова учења и спремност за креирање приступачног окружења за све ученике. Због тога се UDL у бројним новијим истраживањима препознаје као значајан оквир за унапређивање инклузивне праксе и професионалног развоја наставника. Novak (2021) указује да савремена инклузивна настава подразумева и развој професионалних компетенција наставника које су усмерене ка већој флексибилности, приступачности и активном учешћу ученика у наставном процесу. Истовремено, све више се наглашава да квалитет примене универзалног дизајна за учење у великој мери зависи од способности наставника да повежу педагошке, комуникацијске и методичке аспекте наставе у јединствено и приступачно окружење за учење.

Примена универзалног дизајна за учење у настави српског језика

Примена универзалног дизајна за учење посебно је значајна у настави српског језика, јер ова наставна област подразумева развој сложених језичких, комуникацијских и интерпретативних компетенција. Разумевање наставних текстова, употреба апстрактних појмова, тумачење књижевних садржаја и активно учешће у говорним и писаним активностима захтевају различите когнитивне и језичке способности ученика. У условима инклузивног образовања то додатно указује на потребу за флексибилнијим облицима организације наставе и доступнијим начинима представљања наставних садржаја. У том контексту, све већу

пажњу привлачи примена јасног језика (clear language), који подразумева употребу прецизних, разумљивих и језички приступачнијих облика изражавања. Циљ оваквог приступа није поједностављивање наставних садржаја у смислу снижавања образовних захтева, већ уклањање непотребних језичких и комуникацијских баријера које могу отежати разумевање текста и наставних инструкција. Значај јасног језика посебно је наглашен у новијим смерницама и стандардима који се односе на приступачност комуникације и образовних материјала. Тако Inclusion Europe (2023) у својим смерницама истиче да јасно структурирани и језички приступачни материјали могу значајно допринети већем учешћу ученика у образовном процесу. Слично томе, Chinn (2020) наглашава да приступачнији облици писане комуникације могу допринети већој самосталности ученика и лакшем разумевању сложенијих наставних садржаја. Новија истраживања указују и да примена јасног језика у наставним материјалима може позитивно утицати на разумевање текста и академску укљученост ученика са различитим образовним потребама (Karremann et al., 2020). Са тим је повезана и примена лако читљивих текстова (easy-to-read), који се заснивају на употреби краћих реченица, јасније структуре текста, познате лексике и визуелне подршке. Иако су прва истраживања у овој области настала раније, новија литература све више указује на значај оваквих материјала у инклузивном образовању и развоју приступачније наставе (Chinn & Homeyard, 2022). Овакви облици материјала могу допринети бољем разумевању наставног садржаја, већој самосталности ученика и активнијем учешћу у наставним активностима, посебно код ученика који имају тешкоће у разумевању сложенијих језичких структура. У настави српског језика то је посебно важно приликом рада на разумевању књижевних текстова, анализи граматичких садржаја и развоју читалачке писмености, јер ученици често истовремено обрађују нове појмове, сложене језичке структуре и симболичка значења текста. Поред језичког прилагођавања, савремени приступи настави све више наглашавају значај мултимодалности у учењу. Комбиновање текста, слике, звука, визуелних симбола, графичких приказа и дигиталних садржаја омогућава ученицима да наставне информације примају и обрађују на различите начине. На тај начин се смањује ослањање искључиво на вербално посредовање и отвара простор за активније укључивање ученика са различитим стиловима учења и различитим образовним

потребама. Истраживања показују да мултимодални приступи могу позитивно утицати на разумевање текста, мотивацију ученика и квалитет учешћа у наставним активностима (Al-Azawei et al., 2019). Поред тога, Ok et al. (2018) указују да комбиновање визуелних, текстуалних и дигиталних елемената може допринети већој приступачности наставе и активнијем укључивању ученика у процес учења. На сличан начин и Basham et al. (2020) наглашавају да мултимодални наставни материјали могу допринети већој флексибилности наставе и приступачности образовних садржаја. Овакви приступи посебно су значајни у настави српског језика и књижевности, где разумевање текста често превазилази дословно значење речи и укључује интерпретацију, повезивање садржаја и разумевање симболичких и метафоричких значења. Употреба визуелне подршке, графичких организатора, дигиталних материјала и различитих начина изражавања може допринети приступачнијем и подстицајнијем наставном окружењу, у којем ученици имају више могућности да покажу своја знања и активно учествују у наставном процесу. Савремена истраживања указују да овакви приступи могу позитивно утицати и на развој читалачке мотивације и ангажовања ученика у настави језика (Meyer et al., 2021). На тај начин методички аспект примене универзалног дизајна за учење у настави српског језика превазилази оквир техничког прилагођавања наставних материјала и постаје део ширег настојања да се настава учини приступачнијом, разумљивијом и подстицајнијом за све ученике.

Универзални дизајн за учење у контексту инклузивног образовања

Савремено инклузивно образовање све више се усмерава ка стварању услова који ученицима омогућавају не само присуство у редовном образовном систему, већ и активно учешће у наставним и социјалним активностима школе. Иако су у претходним деценијама остварени значајни помаци у погледу законског регулисања инклузивног образовања и доступности различитих облика подршке, истраживања показују да формално укључивање ученика не подразумева увек и њихову стварну укљученост у процес учења и комуникације у учионици. Ainscow (2020) наглашава да квалитет инклузивне праксе у великој мери зависи од способности школе да обезбеди услове за активно учешће свих ученика у образовном и

социјалном животу школе. На сличан начин и UNESCO (2020) истиче да инклузивно образовање подразумева развој окружења у којем се различитости ученика препознају и уважавају као саставни део образовног процеса, а не као препрека учењу и учешћу. Новија истраживања указују и да осећај припадања и могућност активног учешћа представљају важне показатеље квалитета инклузивне наставне праксе (Kefallinou et al., 2020). У таквом контексту универзални дизајн за учење све чешће се препознаје као значајан оквир за развој приступачнијег и флексибилнијег наставног процеса. Његов значај огледа се у настојању да се различите потребе ученика предвиде већ у фази планирања наставе, чиме се смањује потреба за накнадним индивидуалним прилагођавањима. На тај начин UDL приступ доприноси уклањању комуникацијских, језичких и организационих баријера које могу ограничити учешће ученика у наставним активностима и вршњачким интеракцијама. Сарп (2019) указује да овакви приступи могу допринети већој приступачности наставе и активнијем учешћу ученика у хетерогеним одељењима, посебно када се различити облици подршке интегришу у редовни наставни процес. Слично томе, Рао et al. (2022) наглашавају да UDL приступ подстиче развој флексибилнијих образовних окружења која уважавају различите начине учења и учешћа ученика.

Потреба за оваквим приступом посебно долази до изражаја у раду са ученицима са оштећењем слуха. Иако савремене технологије, слушна помагала и кохлеарни импланти могу значајно допринети приступу говорном језику, бројна истраживања указују да ученици са оштећењем слуха и даље могу имати тешкоће у праћењу сложенијих облика комуникације и наставних садржаја. Кпоогс и Marschark (2019) истичу да се такве тешкоће нарочито испољавају у ситуацијама које подразумевају брзу размену информација, групне дискусије, разумевање имплицитних значења и интерпретацију језичких и књижевних садржаја. Слично томе, Vuković et al. (2024) указују да ограничена приступачност наставних садржаја и комуникацијске баријере могу утицати на степен академске и социјалне укључености глуве и наглуве деце у школском окружењу. Осим разумевања самог наставног градива, изазов може представљати и активно учешће у комуникацији у учионици. Ученици са оштећењем слуха понекад теже прате промене теме разговора, истовремене разговоре више ученика, хумор, иронију или скривена

значења у комуникацији. Такве тешкоће не морају увек бити јасно уочљиве у наставном процесу, али могу утицати на степен учешћа ученика у групним активностима и на осећај припадања у школском окружењу. Antia et al. (2020) указују да квалитет комуникације и социјалне интеракције има значајну улогу у академској и социјалној укључености ученика са оштећењем слуха. Поред тога, Sundqvist et al. (2023) наглашавају да ограничене могућности за спонтану комуникацију и вршњачке интеракције могу утицати на социјалну сигурност и осећај припадања деце са оштећењем слуха у школском окружењу. Новија истраживања указују и да приступачни облици комуникације и визуелне подршке могу позитивно утицати на укљученост ученика са оштећењем слуха у наставне активности и вршњачке интеракције (Moriña & Biagiotti, 2022). Управо због тога у савременој инклузивној пракси посебан значај имају различити облици комуникацијске и визуелне подршке. Примена писаних инструкција, визуелних приказа, графичких организатора, титловања, мултимодалних наставних материјала и дигиталних садржаја може допринети бољем разумевању наставног садржаја и активнијем учешћу ученика у наставном процесу. Истраживања показују да мултимодални приступи и различити облици визуелне подршке могу позитивно утицати на приступачност наставе и укљученост ученика у активности учења (Al-Azawei et al., 2019). Такви облици подршке не посматрају се искључиво као индивидуална прилагођавања намењена одређеним ученицима, већ као део приступачнијег наставног окружења које може бити подстицајно за све ученике у одељењу. Овакво разумевање инклузивне праксе непосредно утиче и на улогу учитеља у савременој школи. Од наставника се очекује способност креирања приступачног и подстицајног окружења, употреба различитих начина представљања наставних садржаја, као и развијање сензибилитета за комуникацијске и образовне потребе ученика. Florian и Camedda (2020) наглашавају да савремена инклузивна пракса подразумева већу флексибилност наставника и спремност да се различити облици подршке интегришу у свакодневни наставни рад. Истраживања такође указују да професионални развој наставника има значајну улогу у квалитету примене инклузивних и приступачних наставних приступа (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Због тога се у литератури све више истиче да примена универзалног дизајна за учење није важна само за ученике, већ и за развој профе-

сионалних компетенција учитеља и унапређивање квалитета инклузивне наставне праксе у целини (Novak, 2021).

Дискусија

Анализа теоријских и истраживачких налаза показује да универзални дизајн за учење све више заузима значајно место у савременим разматрањима инклузивног образовања и квалитета наставног процеса. Иако је овај приступ првобитно развијан са циљем смањивања баријера у учењу, савремена литература указује да његов значај данас превазилази оквир појединачних прилагођавања и отвара простор за другачије разумевање наставе и улоге ученика у процесу учења (CAST, 2024; Novak, 2021). Уместо приступа који полази од „просечног“ ученика, пажња се све више усмерава ка обликовању флексибилног наставног окружења које уважава различите начине учења, комуникације и учешћа. Управо у томе огледа се и значај UDL приступа у инклузивном образовању, јер хетерогеност одељења захтева већу приступачност наставних садржаја и разноврсније облике рада. Слично томе, Сарп (2019) наглашава да универзални дизајн за учење омогућава развој наставе која је приступачнија различитим профилима ученика и заснована на већој флексибилности наставног процеса. Новија истраживања указују и да примена UDL приступа може допринети већој академској ангажованости и осећају укључености ученика у наставни процес (Rao et al., 2022).

Анализирани истраживачки налази указују да примена UDL приступа може допринети већој укључености ученика, развоју мотивације и активнијем учешћу у наставним активностима. Истовремено, савремена истраживања инклузивне праксе показују да квалитет наставног процеса у великој мери зависи од могућности ученика да активно учествују у заједничким активностима и имају више путева приступа учењу (Ainscow, 2020). На тај начин пажња се не усмерава искључиво на тешкоће ученика, већ и на могућности креирања подстицајног окружења у којем различити ученици могу учити на различите начине, без осећаја издвојености или неуспеха. Овакво разумевање наставе у складу је и са ставовима UNESCO-а (2020), према којима инклузивно образовање подразумева развој школског окружења које омогућава учешће, припадање и подршку различитим

образовним потребама ученика. Слично томе, Kefallinou et al. (2020) наглашавају да су осећај припадања и могућност активног учешћа важни показатељи квалитета инклузивне наставне праксе.

Посебно место у анализираним радовима заузима питање приступачности наставе српског језика. За разлику од појединих наставних области у којима је лакше прилагодити активности и облике рада, настава српског језика и књижевности у великој мери се заснива на разумевању сложених језичких структура, тумачењу значења, интерпретацији текста и активној комуникацији ученика. Управо због тога ова наставна област представља посебно осетљив простор у инклузивном образовању, нарочито у раду са ученицима који имају тешкоће у језичкој и комуникацијској обради информација. У домаћој литератури све више се указује на значај приступачнијих и визуелно подржаних облика наставе у раду са ученицима са оштећењем слуха (Vuković et al., 2024). У том контексту, употреба јасног језика, визуелне подршке, лако читљивих текстова и мултимодалних материјала показује се као значајан начин приближавања наставних садржаја ученицима. Истраживања која се баве приступачношћу наставе и мултимодалним учењем указују да различити облици представљања садржаја могу позитивно утицати на разумевање текста и активније учешће ученика у наставном процесу (Al-Azawei et al., 2019). Поред веће приступачности наставе, овакви приступи могу допринети и развоју активнијег и динамичнијег односа ученика према учењу, јер омогућавају већу флексибилност у начинима примања и обраде информација. Слично томе, Chinn и Homeyard (2022) наглашавају да приступачнији и лакше читљиви материјали могу позитивно утицати на разумевање наставног садржаја и већу самосталност ученика у процесу учења. Новија истраживања указују и да примена мултимодалних наставних материјала може позитивно утицати на читалачку мотивацију и разумевање текста код ученика у инклузивном образовању (Meuer et al., 2021).

У раду са ученицима са оштећењем слуха, потреба за оваквим облицима подршке посебно је наглашена. Анализирана литература показује да изазови у њиховом образовању нису повезани искључиво са доступношћу говорног језика, већ и са разумевањем комуникацијских и прагматичких аспеката наставе. Knoors и Marschark (2019) указују да ученици са оштећењем слуха могу имати тешкоће у

разумевању сложенијих језичких структура, имплицитних значења и брзе групне комуникације. Такве тешкоће могу утицати не само на школско постигнуће, већ и на осећај припадања и укључености у школско окружење. Управо због тога значај универзалног дизајна за учење не огледа се само у прилагођавању наставних материјала, већ и у могућности да различити облици подршке постану део редовне наставне праксе. Примена визуелне подршке, писаних инструкција, графичких организатора, титловања и мултимодалних наставних материјала може допринети приступачнијој комуникацији и активнијем учешћу ученика у наставним активностима. На сличан начин и Antia et al. (2020) наглашавају да приступачнија комуникација и подстицајно социјално окружење могу допринети већој укључености ученика са оштећењем слуха у школске активности и вршњачке интеракције. Поред тога, Sundqvist et al. (2023) указују да могућност активног учешћа у комуникацији и вршњачким интеракцијама има важну улогу у развоју социјалне сигурности и осећаја припадања ученика са оштећењем слуха. Moriña и Biagiotti (2022) такође наглашавају да различити облици визуелне и комуникацијске подршке могу позитивно утицати на академску и социјалну укљученост ученика са сензорним оштећењима.

Поред значаја за ученике, резултати анализе указују и на важне импликације које примена UDL приступа има за професионалне компетенције учитеља. Савремени наставни процес све више захтева способност флексибилног планирања наставе, употребу различитих метода и медија, као и развијање сензибилитета за различите образовне и комуникацијске потребе ученика. У том смислу, универзални дизајн за учење може се посматрати не само као методички приступ, већ и као подстицај развоју инклузивније и рефлексивније педагошке праксе (Novak, 2021). Florian и Camedda (2020) истичу да савремена инклузивна пракса подразумева већу флексибилност наставника и способност интегрисања различитих облика подршке у редовни наставни процес. Истраживања European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) указују да континуирани професионални развој наставника има значајну улогу у квалитету примене приступачних и инклузивних наставних приступа. Истовремено, анализа литературе показује да у постојећим истраживањима и даље постоје одређене празнине. Иако су бројни радови усмерени на опште принципе примене универзалног ди-

зајна за учење, мањи број истраживања бави се конкретним методичким решењима у настави језика и књижевности, као и специфичним облицима подршке ученицима са оштећењем слуха. Посебно је ограничен број радова који анализирају комуникацијске и прагматичке аспекте учешћа ученика у настави, иако управо ови елементи могу значајно утицати на квалитет њихове укључености у школско окружење. Ови налази су посебно значајни у домаћем васпитно-образовном контексту, у којем су истраживања примене UDL приступа у настави српског језика још увек релативно ретка. Иако се у домаћој литератури све више говори о инклузивном образовању и приступачности наставе, примена универзалног дизајна за учење у раду са ученицима са оштећењем слуха и даље је недовољно истражена. Управо због специфичности језичких и комуникацијских захтева које настава српског језика подразумева, потребна су додатна теоријска и емпиријска истраживања која би се бавила могућностима примене приступачнијих, визуелно поджаних и мултимодалних облика наставе у домаћој васпитно-образовној пракси.

Закључак

Универзални дизајн за учење у савременом образовању све више се препознаје као приступ који доприноси развоју приступачнијег, флексибилнијег и инклузивнијег васпитно-образовног процеса. Његов значај не огледа се само у могућности прилагођавања наставе различитим образовним потребама ученика, већ и у ширем педагошком разумевању наставе као процеса који треба да омогући активно и равноправно учешће свих ученика. На тај начин пажња се постепено помера са појединачних прилагођавања ка обликовању наставног окружења у којем различити ученици имају могућност да уче, комуницирају и учествују у складу са својим способностима и потребама.

Значај оваквог приступа посебно долази до изражаја у настави српског језика, где разумевање наставних садржаја у великој мери зависи од развијености језичких и комуникацијских компетенција ученика. Разумевање књижевних текстова, тумачење значења и активно учешће у говорним и писаним активностима често захтевају сложене облике језичке и комуникацијске обраде. Управо због тога примена јасног језика, мултимодалних наставних материјала и различитих

начина представљања садржаја може допринети стварању приступачнијег и подстицајнијег наставног окружења. Посебан значај овог приступа уочава се у раду са ученицима са оштећењем слуха, јер омогућава смањивање комуникацијских и језичких баријера и подстиче већу укљученост ученика у наставне и социјалне активности. Истовремено, универзални дизајн за учење доприноси развоју савремене инклузивне педагошке праксе у којој се различити начини учења и комуникације уважавају као саставни део васпитно-образовног процеса, а не као изузетак који захтева накнадна прилагођавања. Поред значаја који овај приступ има за ученике, резултати анализе литературе указују и на његов значај за развој професионалних компетенција учитеља. Савремена школа све више захтева наставника који је спреман да планира флексибилну наставу, користи различите облике рада и ствара окружење у којем ученици имају могућност активног учешћа и различитих начина показивања знања. То подразумева не само познавање наставних метода и дигиталних алата, већ и развијање осетљивости за комуникацијске и образовне потребе ученика, као и спремност на прилагођавање наставног процеса различитим начинима учења.

Иако су потенцијали универзалног дизајна за учење у савременој литератури све видљивији, у домаћем образовном контексту ова област и даље није довољно истражена, посебно у оквиру наставе српског језика и инклузивног рада са ученицима са оштећењем слуха. Управо због специфичности језичких, комуникацијских и интерпретативних захтева које ова наставна област подразумева, потребна су даља теоријска и емпиријска истраживања која би била усмерена на могућности примене приступачнијих, визуелно подржаних и мултимодалних облика наставе у домаћој васпитно-образовној пракси. Развој комуникацијски приступачније наставе српског језика могао би представљати значајан корак ка стварању школе у којој различитост не представља препреку, већ полазиште за квалитетније, равноправније и подстицајније образовање за све ученике.

Литература

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2019). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(2), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v19i2.24383>
- Antia, S. D., Jones, P., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2020). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 135–147. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz047>
- Basham, J. D., Blackorby, J., & Marino, M. T. (2020). Opportunity in crisis: The role of Universal Design for Learning in educational redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 71–91.
- Capp, M. J. (2019). The effectiveness of Universal Design for Learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- CAST. (2024). Universal Design for Learning guidelines version 3.0. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- Chinn, D. (2020). An empirical examination of the use of Easy Read health information by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), 100–117. <https://doi.org/10.1177/1744629518768328>
- Chinn, D., & Homeyard, C. (2022). Easy read and accessible information for people with intellectual disabilities: Is it worth it? A systematic review. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(2), 283–301. <https://doi.org/10.1177/1744629520903708>
- Edyburn, D. L. (2021). Universal Design for Learning: A framework for inclusive educational practice. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 310–318. <https://doi.org/10.1177/1053451220963082>

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). Profile for inclusive teacher professional learning. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org>
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Inclusion Europe. (2023). Information for all: European standards for making information easy to read and understand. Inclusion Europe. <https://www.inclusion-europe.eu>
- Karreman, J., van der Geest, T., & Buursink, E. (2020). Accessible language in governmental communication: Toward clearer texts. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 63(1), 34–49. <https://doi.org/10.1109/TPC.2019.2952564>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(1–2), 103–121. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Knoors, H., & Marschark, M. (2019). Evidence-based practices in deaf education. Oxford University Press.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2021). *Universal Design for Learning: Theory and practice* (Updated ed.). CAST Professional Publishing.
- Moriña, A., & Biagiotti, G. (2022). The inclusion of students with sensory disabilities in higher education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1205–1222. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1793572>
- Novak, K. (2021). *UDL now!: A teacher's guide to applying Universal Design for Learning in today's classrooms* (2nd ed.). CAST Professional Publishing.
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2018). Universal Design for Learning in pre-K to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 26(2), 116–138. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196440>
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2022). A review of research on Universal Design educational models. *Remedial and Special Education*, 43(2), 87–99. <https://doi.org/10.1177/07419325211012356>

- Smith, S. J., Lowrey, K. A., Rowland, A., & Basham, J. D. (2022). Universal Design for Learning: Barriers and supports for implementation in teacher preparation. *Journal of Special Education Technology*, 37(3), 180–192. <https://doi.org/10.1177/01626434211024315>
- Sundqvist, A., Lyxell, B., Jönsson, R., & Heimann, M. (2023). Participation and peer interaction in deaf and hard of hearing children in educational settings. *Deafness & Education International*, 25(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/14643154.2022.2035784>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org>
- Vuković, M., Ristić, I., & Petrović, M. (2024). Pristupačnost nastave i komunikacijske barijere u obrazovanju učenika sa oštećenjem sluha. *Istraživanja u pedagogiji*, 14(1), 85–102.

Universal Design for Learning as a Path to Improving the Educational Process in Primary School

Vesna Minić, Snežana Perišić, Ivana Ristić

University of Pristina with temporary seat in Kosovska
Mitrovica, Faculty of Education

ABSTRACT: Universal Design for Learning (UDL) is a contemporary framework for instructional planning that makes educational content accessible and meaningful to all students, regardless of individual differences. Its application to language education is particularly important, as it offers multiple pathways for learning and expression, enabling equitable participation while simultaneously strengthening teachers' professional competence. This paper reviews theoretical and empirical work in three domains. The first addresses the pedagogical perspective, examining UDL through the UDL Guidelines and evidence on its effects on student motivation and teachers' professional development in contemporary school settings. The second concerns the instructional dimension and discusses strategies for adapting teaching materials, including plain language, easy-to-read formats, and simplified lexical and syntactic structures. The third outlines the framework of inclusive pedagogy, focusing on the specific educational needs of students who are deaf or hard of hearing, as well as

adapted forms of assessment and expression that support fuller participation in the learning process. A synthesis of pedagogical, instructional, and inclusion-focused findings indicates that UDL functions as a bridge between innovative pedagogy and the development of teachers' professional competence. The paper contributes to scholarship in Serbia by integrating pedagogical, linguistic, and inclusion-oriented perspectives and by identifying priorities for further research in the national educational context. The reviewed literature also suggests that UDL is a robust framework for advancing teachers' professional competence and improving the quality not only of Serbian language teaching in inclusive settings but also of the educational process more broadly.

KEYWORDS: Universal Design for Learning (UDL); inclusive education; instructional approaches; teachers' professional competence; teaching innovations.

Анализа такмичарских задатака из физике у основним школама

Андреј Врањеш¹

Драгана Маливук Гак²

Природно-математички факултет Универзитета у Бањој Луци

РЕЗИМЕ: У овом раду представљена је анализа успјешности ученика 8. разреда у рјешавању такмичарских задатака на сва три нивоа: олимпијском, реџионалном и републичком, у периоду од 2016. до 2019. године. Циљ ове анализе је био да се, употребом компаративне и аналитичке методе истраживања, изврши процјена састављености наставних тема из Наставног плана и програма Физике за 7. и 8. разред основне школе као и успјешности ученика у рјешавању задатака из различитих тема. На Републичком такмичењу задаје се по један задатак из градива 7. разреда где се анализира и посматрајуће ученика и познавање градива 7. разреда. Анализирано је и кретање броја учесника на такмичењима, те пролазност ученика са Олимпијској на више нивое такмичења. Закључено је да

1 andrejandiv@gmail.com

2 dragana.malivuk-gak@pmf.unibl.org

су ученици најбоље савладали садржаје из теме Узајамно дјеловање тјелa и Механичко кретање из 7. разреда, односно из Гравитационог поља и Кинематике и динамике тјелa из 8. разреда и наведени су моћни разлози за такав резултат. Такође, анализирани су и теме са најнижим проценом ријешености, као и појединачни разлози.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: такмичарски задаци, Општинско такмичење, Регионално такмичење, Републичко такмичење, успјех ученика.

Увод

Такмичења су ваннаставна активност која се организују у циљу вредновања и рангирања знања, умјећа и способности ученика из физике, а и самих наставника који су те ученике припремали за такмичење (Републички педагошки завод Републике Српске, 2017).

Од раних педесетих година XX вијека такмичења су се организовала у СФРЈ, а потом и у државама насталим након распада СФРЈ. Бивша Чехословачка, Мађарска и Пољска су покренуле иницијативу за одржавање олимпијаде, а идеја је настала из Међународне олимпијаде из математике. У Варшави 1967. године одржана је 1. Олимпијада физичара (IPhO) на којој су учествовале уз три горе поменуте државе још и Румунија и Бугарска. Од 1969. године учествују и представници бивше Југославије, а од 1972. године у то се укључују и земље Западне Европе и Сјеверна Америка па постаје међународно такмичење из физике. У Републици Српској такмичења су се почела организовати од 1995. године.

Такмичења се организују на више нивоа за основне и средње школе:

- *школско такмичење* – организују и проводе активни наставника из физике,
- *општинско такмичење* – организују и проводе активни директори у сарадњи са школом домаћиним такмичења,

- *регионално такмичење* – организују и проводе републички педагошки завод и активи директора,
- *републичко такмичење* – организују и проводе републички педагошки завод и републичко удружење физичара, ако постоји,
- *такмичење на нивоу БиХ* – организује и проводи Републички педагошки завод у сарадњи са стручним удружењима из Републике Српске, и
- *међународна такмичења* – организују и проводе међународна удружења, а сагласност за међународно такмичење, балканијаде и олимпијаде, даје министар просвјете и културе Републике Српске (Републички педагошки завод Републике Српске, 2018).

У савременој настави физике посебна пажња посвећује се развоју способности рјешавања проблемских задатака, као кључног индикатора разумијевања физичких концепата. Истраживања показују да ученици често имају потешкоће у примјени знања на проблемске ситуације, посебно у ситуацијама када је неопходно комбиновање знања из више области физике и логичко закључивање (Ince, 2018).

Анализе процеса рјешавања задатака у физици указују на то да се успјешност ученика значајно разликује у зависности од типа задатка и начина његове формулације. Прегледом истраживања из ове области установљено је да ученици најчешће гријеше у фазама интерпретације проблема и избора одговарајуће стратегије рјешавања (Miller et al., 2025).

Поред тога, истраживања академске успјешности у физици наглашавају утицај наставних метода, ставова ученика, а посебно битан утицај имају квалитет наставе и квалификације наставника на постигнућа ученика при рјешавању задатака (Assem et al., 2023). Са аспекта анализе когнитивних нивоа задатака, примјена Блумове таксономије омогућава квалификацију задатака према нивоу мисаоних захтјева. Резултати показују да задаци вишег когнитивног нивоа (анализа, евалуација и примјена) остварују ниже проценте тачних рјешења у односу на једноставније задатке (Damayanti et al., 2020).

Савремена истраживања наглашавају значај систематског развоја стратегија рјешавања задатака кроз структурисану обуку и вјежбу, при чему се посебно истиче улога намјерног увјежбавања (*deliberate practice*) у побољшању успјешности ученика (Miller et al., 2025). Такође, приступ базиран на проблемском учењу се идентификује као ефикасан модел унапређења разумијевања физичких концепата и развоја аналитичког мишљења код ученика (Nicholus et al., 2025).

У контексту такмичарских задатака и припреме ученика за такмичење, истраживања указују на то да се задаци у физици често задају тако да се тестира не само репродукција знања, већ и способност примјене у новим и комплексним ситуацијама. Ту се уочава значајна разлика између процедуралног и концептуалног знања што директно утиче на успјешност ученика (Plicht et al., 2020).

Упркос великом броју истраживања која се баве анализом задатака у физици, мањи број радова систематски повезује наставне теме са успјешношћу ученика у рјешавању задатака на такмичењима. Управо због тога, овај рад анализира такмичарске задатке из физике у основним школама Републике Српске у периоду 2016-2019. године, посматрајући њихову заступљеност по наставним темама и успјешност ученика у њиховом рјешавању.

Методологија

Циљ овог истраживања је анализа такмичарских задатака из физике за ученике 7. и 8. разреда основне школе у периоду од 2016. до 2019. године, при чему су задаци истраживања обухватили: анализу процентуалне успјешности ученика у рјешавању задатака, утврђивање заступљености наставних тема и области у односу на Наставни план и програм, испитивање заступљености појединих наставних области на различитим нивоима такмичења (општински, регионални и републички), упоређивање успјешности ученика у зависности од наставне области и нивоа такмичења, анализу броја учесника на такмичењима у посматраном периоду, те извођење закључака о структури, тежини и усклађености такмичарских задатака са наставним планом и програмом из физике.

Резултати и дискусија

Општинска такмичења у периоду анализираном у овом раду су одржавана у просјеку у 55 општина. Број учесника, како се види из Табеле 1, у 2016, 2018. и 2019. години је био отприлике на истом нивоу, док је у 2017. години забиљежен пад броја учесника за 107 (за 36.03%) у односу на 2016. годину. Такође, у поминутој 2016. години број учесника је био највећи (297) у односу на преостале три године.

Табела 1.

Број учесника на такмичењима и проценаи пролазности на више нивое такмичења

Година	Општинско такмичење	Број општина	Регионално такмичење	%	Републичко такмичење	%
2016	297	55	73	24,58	18	24,66
2017	190	54	74	38,95	17	22,97
2018	274	56	75	27,37	14	18,67
2019	276	56	85	30,80	16	21,18

Број ученика који су прошли на Регионално такмичење био је, проценуално гледано, највећи у 2017. години (38.95%), а најмањи у 2016. години (24.58%). Бројчано највећа пролазност на Регионално такмичење била је у 2019. години (85 ученика) а најмања у 2016. години (73 ученика).

Посматрајући процентуалну пролазност на Републичка такмичења у овом периоду, највећа пролазност је забиљежена 2016. године (23.29%) а најмања 2018. године (18.67%). Број ученика који се пласирао на овај ниво такмичења био је највећи 2019. године (18), а најмањи 2018. године (14), а број ученика који су узели учешће био је убједљиво најмањи 2018. године (13).

У другом дијелу овог рада, анализиран је проценат успјешности ученика у рјешавању задатака по наставним темама. Резултати спроведене анализе биће представљени у Табели 2.

Табела 2.*Збирна анализа ријешености по наставним темама за 7. и 8.**разред*

Наставна тема	Број освојених поена	Укупан број поена	Проценат ријешености
7. разред			
Механичко кретање	4922	5040	97,66%
Узајамно дјеловање тијела	338	360	93,89%
Структура супстанције и густина	882	3640	24,23%
Притисак	132	1580	6,88%
8. разред			
Кинематика и динамика тијела	5617	8640	65,01%
Гравитационо поље	3008	4040	74,45%
Равнотежна стања тијела	2674	8740	30,59%
Рад, енергија и снага	1084	1940	55,86%
Топлота	451	1620	27,84%

НАПОМЕНА: Подаци из табеле су збирни резултат учесника свих такмичења у којима је наведен број бодова (2/3 од посматраног броја такмичења).

Од тема које се појављују из 7. разреда, ученици су најбоље урадили задатке из Механичког кретања којих је било највише, јер градиво изложено у тој теми је веома једноставно и не захтјева много размишљања. У посматраном узорку, био је само један задатак из наставне теме Узајамно дјеловање тијела који је такође одлично урађен. Задаци из Структуре супстанције и густине су много били заступљени, али су их ученици лошије урадили, вјероватно јер се нису баш најбоље снашли због страха од самог процеса израде задатака као и потенцијалног недостатка времена. Најлошије су урађена 2 задатка из теме Притисак, иако је и та наставна тема прилично лагана.

Највише задатака из 8. разреда је било из теме Равнотежна стања тијела, али ученици нису успјели да покажу свој труд и рад током савлађивања ове наставне теме у најбољем свјетлу, због компликованости проблема датих у задацима. Кинематика и динамика тијела је друга тема по броју задатака, али са далеко бољим процентом успјешности, јер су проблеми много лакши за рјешавање. Шест задатака из теме Рад, енергија и снага су ученици ријешили са 55.86%, и поред тога што проблеми из те области могу да буду врло захтјевни. Далеко најбољи резултат су постигли на задацима из теме Гравитационо поље, јер су освојили скоро $\frac{3}{4}$ од укупног броја бодова. Разлог за тако добар резултат је једноставност градива у тој теми, а и рачуна траженог у задацима. Иако је тема Топлота имала једнаку заступљеност као и Гравитационо поље, ти задаци су најслабије ријешени, јер је та наставна тема на самом крају 8. разреда, па ученици нису имали довољно времена да своје знање из те области доведу до савршенства, али и проблеми описани у њима нису баш једноставни јер захтијевају много ширу слику од самог познавања формула.

Закључак

Анализа такмичарских задатака у периоду 2016–2019. године показала је да се ученици најбоље сналазе у задацима из наставних тема које се обрађују у ранијој фази школске године, у односу на теме које се реализују пред крај школске године. Уочено је и да се ученици, без обзира на то што су такмичари, више ангажују и постижу боље резултате у задацима у којима је проблемска ситуација једноставније и јасније представљена. Због тога је веома важно прилагодити такмичарске задатке ученичком узрасту и учинити их занимљивијим и ближим свакодневном искуству ученика, како би се постигли бољи резултати и већа мотивација за рад. Добијени резултати могу послужити наставницима физике као смјерница при припреми ученика за такмичења, посебно у избору наставних садржаја и начина формулисања задатака. Такође, препоручује се већа заступљеност проблемских и практично оријентисаних задатака у настави, како би ученици развијали функционално знање, аналитичко размишљање и сигурност у рјешавању сложенијих проблема из физике.

Литература

- Assem, H. D., Nartey, L., Appiah, E., & Aidoo, J. K. (2023). A review of students' academic performance in physics: Attitude, instructional methods, misconceptions and teachers' qualification. *European Journal of Education and Pedagogogy*, 4(1), 84–90. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.1.551>
- Damayanti, N., Hartono, Subali, B., Nugroho, S. E., & Sureeporn, K. (2020). Items analysis of physics assessment based on cognitive level of high order thinking skills in Bloom taxonomy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1521(2), 022022. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1521/2/022022>
- Ince, E. (2018). An overview of problem solving studies in physics education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 191–200. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p191>
- International Physics Olympiad. (n.d.). *The International Physics Olympiad (IPhO)*. <https://www.ipho-new.org/>
- Miller, K., Miller, O., & Lawrence, G. (2025). *Teaching problem solving in undergraduate physics courses: An endorsement for deliberate practice*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2508.08133>
- Nicholus, G., Muwonge, C. M., & Joseph, N. (2023). The role of problem-based learning approach in teaching and learning physics: A systematic literature review (Version 2). *F1000Research*, 12, 951. <https://doi.org/10.12688/f1000research.136339.2>
- Plicht, K., Härtig, H., & Dorschu, A. (2020, November). Teaching problem solving skills by strategy trainings in physics. In *Proceedings of the 48th SEFI Annual Conference on Engineering Education*. University of Twente.
- Republički pedagoški zavod Republike Srpske. (2017). *Stručno uputstvo o organizovanju takmičenja i smotri učenika osnovnih i srednjih škola Republike Srpske – školska 2016/17. godina (br. 07/2.01/03-614/48-17)*.
- Republički pedagoški zavod Republike Srpske. (2018). *Bilten takmičenja učenika osnovnih i srednjih škola – školska 2017/18. godina*.
- Republički pedagoški zavod Republike Srpske. (n.d.). *Zadaci i rezultati takmičenja iz fizike za 8. razred osnovne škole (2016–2019)*. <https://www.rpz-rs.org/263/>

Analysis of competitive physics tasks in elementary schools

Andrej Vranješ, Dragana Malivuk Gak

Faculty of Science and Mathematics,
University of Banja Luka

ABSTRACT: This paper presents an analysis of the success of 8th grade students in solving competitive tasks at all three levels: municipal, regional and national, in the period from 2016 to 2019. The aim of this analysis was to assess, using a comparative and analytical research method, the representation of teaching topics from the Physics Curriculum for 7th and 8th grades of elementary school, as well as the success of students in solving tasks from various topics. At the National Competition, one task from the 7th grade curriculum is assigned, where both the student's achievement and knowledge of the 7th grade curriculum are analyzed. The trend in the number of participants in the competitions was also analyzed, as well as the progression of students from the Municipal to higher levels of the competition. It was concluded that the students best mastered the content from the topics Interaction of Bodies and Mechanical Motion from the 7th grade, or from the Gravitational Field and Kinematics and Dynamics of Bodies from the 8th grade, and possible reasons for such a result were

listed. Also, the topics with the lowest percentage of solutions were analyzed, as well as potential reasons.

KEYWORDS: competition tasks, Municipal competition, Regional competition, National competition, student success.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

373.2/.3.022(082)(0.034.2)

**НАУЧНО-стручни скуп "Истраживања у
методикама васпитно-образовног рада:
резултати и специфичности" (4 ; 2026 ;
Бања Лука)**

Зборник радова са четвртог научно-стручног
скупа "Истраживања у методикама васпитно-
образовног рада" : резултати и специфичности
[Електронски извор] / [уредници Бране
Микановић, Кристијан Поповић]. - Ел. зборник. -
Бања Лука : Филозофски факултет, 2026

Начин приступа (URL):

<https://blupress.unibl.org/ff/catalog/book/149>. -

Ел. публикација у PDF формату опсега 236 стр. -

Насл. са приступне странице. - Текст ћир. и лат. -

Опис извора дана 26.06.2026. - Библиографија уз
сваки рад. - Abstracts.

ISBN 978-99997-40-23-4

COBISS.RS-ID 144556033