

Илијана Р. Чутура

Ивана Р. Ђирковић-Миладиновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

УДК 37.016:811.163.41^36]:159.942-057.875

DOI 10.46793/Uzdanica20.S.069C

Оригинални научни рад

Примљен: 2. новембар 2023.

Прихваћен: 27. новембар 2023.

ПОЗИТИВНЕ ЕМОЦИОНАЛНЕ РЕАКЦИЈЕ СТУДЕНАТА НА ЧАСОВИМА ГРАМАТИКЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО ПРЕДУСЛОВ ЊИХОВЕ ДОБРОБИТИ

Стално причам *можда*. (Ема)

Апстракт: Добробит и емоционалне реакције ученика важна су питања савремене наставе. С друге стране, пажњу привлачи и мањкава језичка и функционална писменост ученика у Србији. Стога је основни циљ овога рада да се испита како су студенти – будући учитељи – на свим нивоима свога образовања доживљавали и како доживљавају наставу граматике српског језика са аспекта сопствених емоција. Узорак је чинило 40 студената друге и треће године основних академских студија *Учићел* Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Јагодина). У првој фази истраживања примењена је метода посматрања са учествовањем, а у другој групни интервјуи, уз анализу дискурса. Резултати показују да је из перспективе студената настава граматике и правописа занемарена у средњим школама, али и да је на свим нивоима образовања од стране већине ученика/студената, за разлику од наставе књижевности, перципирана као незанимљива и неподстицајна. Испитаници сматрају да је улога наставника кључна за позитивне емоције ученика, али, и када је наставник приступачан, када треба да и сами комуницирају у настави, преовлађују негативне емоције (нелагода, непријатност, чак и страх). Фактор који најчешће доводи до недостатка воље за комуникацијом јесте страх од грешке и реакције наставника и вршњака. Стога већина испитаника своју позицију у настави српског језика види као пасивну и реактивну, а њихово самопоуздање је наглашено ниско.

Кључне речи: настава српског језика, добробит, емоционалне реакције, комуникација.

УВОД

У настојањима да се васпитно-образовни системи унапређују у оптималним правцима, једно од полазишта јесте и то да у данашњем образовању

„децу образују не толико да би открила свет, паметније водила свој живот и постала аутономне личности, већ да од њих направе добро прилагођене и употребљиве грађане. Упркос дирљивим објавама о срећном детињству и сјајним циљевима васпитања, срећа деце се не узима озбиљно у обзир у пословима школе” (Marjanović, 2009: 41). Ипак, велико је интересовање за интервенције које би допринеле добробити ученика у васпитно-образовном процесу, а засноване су на принципима позитивне психологије.

Иако ни овај приступ и његова системска будућност нису остали без исказане скепсе (Kristjánsson, 2012; Ormerod, 2012; White, 2016), објављени резултати практичне примене (White, 2013; White & Murray, 2015) и бројна истраживања потврђују да интервенције утемељене на овом приступу (и уопште на већој усмерености ка емоцијама учесника у васпитно-образовном процесу) развијају код ученика важне вредности, позитиван став према себи и другима, позитивна осећања (Lyubomirsky, Sheldon, Schkade, 2005; Park & Peterson, 2008; Waters, 2011). Стога, оне доводе до пожељних облика понашања, конструктивне комуникације (Ainley, Corrigan & Richardson 2005), стварања позитивне атмосфере у настави и бољих постигнућа (Ćirković-Miladinović, 2019; Duckworth & Seligman 2005; Lyubomirsky, Sheldon, Schkade, 2005; Park & Peterson 2009; Weber & Ruch 2012).

Максић и Ђуришић Бојановић (2017) виде потенцијале „позитивне школе” у Републици Србији између осталог и у том смислу што су значајни елементи „позитивне школе” већ уткани у реформску оријентацију и циљеве развоја образовања. Постоје и јасне назнаке да је сврховито развијати концепт не као универзалан, већ уз прилагођавање друштвеном и културолошком контексту. Тако се у истраживању које укључује студентску популацију у Хрватској претпоставља да се различити резултати тог и других истраживања могу „приписати међукултуралним различитостима попут вриједности које свака култура другачије придаје у процесу самореализације” (Brajša Žganec, Ivanović, Vurušić, 2014: 43; в. и: Jiang & Papi, 2022; Lu, Gilmour & Као, 2001; Pflug, 2009).

О ДОБРОБИТИ ИСПИТАНИКА У ОВОМ ИСТРАЖИВАЊУ

Психолошка добробит схвата се као вишедимензионални спој самоприхватања, позитивних односа с другима, аутономије, управљања околином, смисла живота, личног раста (Ryff & Keyes, 1995). Као база позитивне психологије препознаје се веома древан филозофски концепт еудајмонизма, супротстављен хедонизму. За разлику од хедонистичког концепта (као субјективне добробити (Diener, 1984)), по еудајмонистичком (аристотеловском) концепту, психолошка добробит се не може изједначити са личном срећом. Добробит је у актуализацији потенцијала човека, у исказивању вр-

лина, живљењу у складу са сопственим *гајмоном*, односно истинским селфом (Ryan & Deci, 2001; Peterson et al., 2007).

Иако у одређеним сегментима живота ученика и студената хедонистички осећај среће и добробити може бити претежан, у сфери сопственог образовања свакако доминира еудајмонистички. Две су чињенице овде изузетно важне. Прво, како се показује, добробит је тежња ка реализацији човекових правих потенцијала (Ryff & Singer, 2000) и одређује се према више димензија актуализације које су све, мање или више, значајне у образовном процесу. Неке од њих су: самоприхватање и самопоштовање, осећај сопствене компетентности, позитивни односи са другима, позитиван однос према учењу, посвећеност, истрајност, самодисциплина, аутономност, захвалност, креативност, разборитост, нада (Huebner, 2004; Norrish & Vella-Brodick, 2009; Rich, 2003; Ryan & Deci, 2001; Ryff & Keyes, 1995; Weber & Ruch, 2012). Друга је чињеница подједнако важна у светлу једног – али значајног – дела нашег истраживања: испитаници су студенти Факултета педагошких наука у Јагодини, будући учитељи, чија је мотивација за одабир студија значајно потекла из свести о учитељском позиву као корисном за заједницу и добробит ученика – што резултира уверењем о сврховитости и високом смислу сопствених напора и активности (в. Cotton Bronk, 2020). Смисао живота је један од кључних позитивних осећаја, а животна постигнућа и високо образовање доживљавају се као узроци среће у адолесценцији (Bubić i Erceg, 2018) – што све, укупно узев, инклинира ка споју лично схваћеног смисла и добробити за друштво (Ryff & Keyes, 1995; Waterman, 1993).

Дакле, већ у том иницијалном моменту јасна је тежња студената ка еудајмонистичком идеалу. Стога полазимо од претпоставке да је њихов осећај добробити заснован на процени сопственог напредовања ка интринзичним, аутономним циљевима (Linley et al., 2010; Ryan et al., 1999), те да потиче како од процене ефикасности, тако и од уверења да су њихови образовни циљеви смислени (в. McGregor & Little, 1998)

МЕТОДОЛОГИЈА

Као што се често говори о васпитним потенцијалима књижевности, тако је, за разлику од наставе граматике, књижевност виђена и као погодна и потенцијално моћно поље за примену позитивне педагогије (Fitz Simons, 2015). И само читање фикционалних текстова изазива угодност и емоционалну ангажованост и утиче на емпатију (Bal & Veltkamp, 2013; Djikić, Oatley, Moldoveanu, 2013; Kotrla Topić, 2021; Mar, Oatley, Peterson, 2009). Међутим, остаје питање да ли и у којој мери настава граматике српског као матерњег језика има овакве потенцијале и под којим условима их може остварити. У циљу да се приближимо одговору, спровели смо истраживање

чије је основно питање како су студенти – будући учитељи – доживљавали и како доживљавају наставу граматике српског језика са аспекта сопствених емоција.

УЗОРАК

Узорак чини 40 студената друге и треће године Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Јагодина), студијског програма основних академских студија *Училије*. Испитани студенти су старости између 19 и 24 године, а њихова структура по полу репрезентује састав студената Факултета (6 младића и 34 девојке), тако да се закључци по том основу нису могли доносити. Студенти су претходно завршили различите профиле средњошколског образовања (гимназија, средња техничка школа, економска школа, медицинска школа итд., али је мали број учесника истраживања из сваке школе појединачно па за резултате овог истраживања тип средње школе није узет у обзир), тако да су и сами често истицали различит ниво предзнања из области граматике и правописа, а указивали на своју свесност о (не)знању што је утицало на смањено самопоуздање током наставе на Факултету.

Сви испитани студенти већ поседују одређена знања из психологије и педагогије (ово су уједно и обавезни предмети који се изучавају на Факултету) те су били у могућности да своје одговоре до одређене мере „филтрирају” и кроз призму тих знања, али и искустава са праксе. Сва та искуства, као и сама чињеница да су мотивисани за рад у просвети, указују на њихов делимично већ изграђен педагошки сензибилитет и представу о квалитетној настави и добром наставнику.

ТОК ИСТРАЖИВАЊА, ПОСТУПАК ПРИКУПЉАЊА И АНАЛИЗЕ ПОДАТАКА

У првој фази истраживања обављено је посматрање са учествовањем, током првог семестра школске 2022/23. године (за трећу годину студија) и другог семестра исте школске године (за другу). Посматрање је спроведено на часовима предавања и вежбања на предметима *Српски језик* (друга година) и *Функционални сџилови српског језика* (трећа година студија). Овде је фокус посматрања био на ангажовању студената током наставе, њиховој иницијативи на часу, колико су спремни да дају одговоре на питања наставника, какве узрочно-последичне везе има понашање наставника са понашањем студената-учесника. У другој фази реализовани су групни полуструктурисани интервјуи (са 3–4 студента), у слободним терминима и у трајању по 45 до 60 минута. Пре почетка интервјуисања од студената је затражена сагласност да се разговор снима а подаци употребе за анализу уз обезбеђену анонимност учесника истраживања. Узорковање је било пригодно – студен-

ти који су желели да учествују у интервјуу јављали су се добровољно и сами формирали групе како би се, у окружењу које им одговара, осећали опуштеније и износили своје ставове без нелагоде. Ово је омогућило да истраживач заједно са присутним испитаницима „разјашњава, диференцира, проширује и усавршава појмове и категорије” (Ševkušić, 2011: 75). Након интервјуа, издвојене су доминантне теме, а тврдње су кодирани у складу са њима. Дакле, примењена је квалитативна тематска анализа. У навођењу појединих одговора руководили смо се тиме да тврдње илуструјемо репрезентативним изјавама, са којима се слаже већина студената (уколико није друкчије наглашено). Сваки студент представљен је бројем (1–40).

Уз ове методе, на материјалу који је прикупљен посматрањем (белешке током часова) примењена је и анализа дискурса као метод лингвистичких истраживања (Edley, Litosseliti, 2011). Њоме су издвојене илустративне тврдње типичне експресивности, указано је на фреквенцију одређених лексема које припадају важним лексичким пољима и на карактеристичне поступке организације дискурса.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Фаза посматрања допринела је дефинисању кључних тема интервјуа. У њој је евидентирано да је:

- ниска вољност за комуницирање студената у току наставе предмета у оквиру којих се изучава српски језик;
- самоиницијативна вербална активност у виду питања, захтева за појашњењем, понављањем одређених елемената, давањем додатних упутстава и сл. код већине студената најчешће изостајала, упркос подстицајима од стране наставника;
- активност студената сведена најчешће на ситуације када је наставник то захтевао (презентовање извештаја о урађеним задацима или са интегрисане праксе);
- мањем броју студената група веома брзо „доделила улогу” посредника у комуникацији са наставником (истраживачем), на самој настави и ван наставе (путем мејла, телефона, лично);
- у потпуности изостала иницијатива за ангажовањима у ваннаставним активностима, осим уколико наставник не изнесе предлог могућих активности.

Због тога је интервју као кључне обухватио теме личних доживљаја и искустава везаних за наставу српског језика, и то у областима комуникације, узрока њеног изостанка, задовољства и ангажованости студената у настави, током свих нивоа образовања.

Издвојиле су се две опште одлике интервјуа у свим групама. Прво, показало се да се тема коју први испитаник у групи доживљава као најважнију из свог искуства и жели о њој да дискутује (то је најчешће био неко од студентата са више самопоуздања од осталих колега и колегиница и ко је показивао иницијативу и на часовима) намеће као кључна и за остале испитанике. О њој се даље дискутује док се не постигне консензус целе групе, што сведочи о томе да је испитаницима било важно да буду оснажени групним наступањем. Друго, више од две трећине испитаника није одмах давало одговоре, већ су износили тврдњу да није било никаквих негативних емоција у настави српског језика, или су изјавили да немају став о томе да ли им је нешто изазвало било какве емоционалне реакције. Просечно, било је потребно око 7 минута да такви испитаници, подстакнути исказима других чланова групе, формулишу своје ставове и почну да говоре о сопственим емоционалним доживљајима.

Такође, након прегледа целокупног материјала издвојено је пет тврдњи које су биле доминантне током интервјуа а покренуте од самих испитаника (нешто више од три четвртине њих), а мањи део је то учинио уз директан подстрек од стране истраживача (питањима *Каква су твоја искуства? Шта ти мислиш о томе што су колеге рекле?*). Скалирање је дефинисано на основу категоризације типова одговора. Оно је четворостепено и креће се од потпуног неслагања (-), неутралног става (0), слагања (+) и изразитог слагања (++). Ове податке представљамо у Табели 1.

У свим случајевима осим једног (6),¹ студенти изјављују да је у њиховим средњим школама граматика посвећивана далеко мања пажња него књижевности. У том смислу, потврђују се резултати претходних анализа и истраживања (Ћутура, 2015; Ковачевић, 2012; Ковачевић, 2021; Милановић, 2021). Драгићевић (2015: 123) сматра да је ово и један од разлога због којих би било умесно раздвојити наставу српског језика од наставе књижевности.

Студенти у највећој мери верују да „професори потискују граматикау у средњој школи” (изјава студената-испитаника бр. 2, а слично су потврдили и студенти означени бројевима: 4, 5, 9, 17), односно да професори доносе одлуку о томе да ли ће се у пракси изучавати граматика.

Иако је студентима на почетку интервјуа наглашено да истраживање обухвата само наставу језика, ипак су правили поређења са наставом књижевности. Претпостављамо да је разлог томе што су ове области, за разлику од наставе на Факултету, обједињене у једном предмету и у основној и у средњој школи. Пре свега, истицали су да им је било интересантно и пријатно „кад се радила бајка, басна, због поучности” (3), да се анализом књижевноуметничких дела, посебно дужих прозних форми, „открива свашта у животу, а не само у делима” (1), па се истиче, на пример: „волим да читам

¹ Бројем у загради означен је испитаник, према истом реферисању као у Табели 1.

Табела 1. Тврдње студената о настави граматике

| | У средњој школи рађена је претежно књижевност | Настава књижевности подстиче позитивна осећања, интересантна је | Настава граматике је сувопарна, досадна | Улога наставника је кључна у томе да се ученици добро осећају | Није пријатно питати наставника за појашњења |
|----|---|--|---|--|---|
| 1 | + | ++ | - | + | ++ |
| 2 | ++ | - | ++ | ++ | ++ |
| 3 | + | ++ | + | + | + |
| 4 | ++ | - | ++ | + | ++ |
| 5 | ++ | ++ | - | ++ | + |
| 6 | - | + | + | + | ++ |
| 7 | ++ | + | + | ++ | + |
| 8 | + | + | ++ | + | ++ |
| 9 | ++ | - | ++ | + | + |
| 10 | ++ | ++ | + | + | + |
| 11 | ++ | + | + | ++ | + |
| 12 | ++ | ++ | ++ | + | + |
| 13 | + | + | + | ++ | + |
| 14 | ++ | ++ | + | ++ | + |
| 15 | + | ++ | + | + | + |
| 16 | + | + | + | ++ | + |
| 17 | ++ | ++ | - | ++ | 0 |
| 18 | + | ++ | + | ++ | + |
| 19 | + | + | + | + | ++ |
| 20 | ++ | + | + | + | ++ |
| 21 | ++ | ++ | ++ | + | + |
| 22 | + | + | + | ++ | + |
| 23 | ++ | + | + | + | + |
| 24 | ++ | + | + | ++ | + |
| 25 | ++ | + | + | ++ | + |
| 26 | + | ++ | ++ | + | + |
| 27 | + | ++ | + | + | + |
| 28 | ++ | + | + | + | + |
| 29 | ++ | + | + | + | + |
| 30 | ++ | + | + | + | + |
| 31 | + | + | 0 | + | + |
| 32 | ++ | ++ | + | + | + |
| 33 | + | ++ | + | + | + |
| 34 | + | + | 0 | + | ++ |
| 35 | + | + | + | ++ | + |
| 36 | ++ | + | + | + | ++ |
| 37 | ++ | ++ | + | ++ | + |
| 38 | ++ | ++ | - | + | + |
| 39 | ++ | + | + | ++ | + |
| 40 | + | + | + | ++ | ++ |

књиге које говоре о радости и срећи ликова” (19), „уживам у делима која нам причају да у свему лошем кад се деси има и нешто лепо” (22). Више од трећине испитаних студената (њих 16) виде књижевност као себи близак наставни садржај због сопствене склоности према уметности и писању („мада сам одувек више волела књижевност, писала саставе, песме, некако сматрам да ми она више лежи” (40)). Међутим, четворо студената изјављује да су током школовања ипак очекивали рад на неговању продуктивних вештина (писано и усмено изражавање), али да је он изостајао, односно да је доминирало учење података: „У средњој школи сам све четири године имала наставу књижевности, писце, њихове биографије, дела” (40).

У настави књижевности „није било непријатних ситуација” (изјава студента-испитаника бр. 7) јер, између осталог, није изражена поларизација на тачне и нетачне одговоре која, показује се, доминира у настави граматике и правописа (у настави књижевности „баш и није толико да се истичу лоши одговори” (изјава студента-испитаника бр. 3)).

Није велики, али није ни занемарљив број студената који изјављују да им ни настава књижевности, као ни настава граматике, није причињавала задовољство (изјава студената-испитаника бр. 2, 4, 9). Међутим, највећи број студената (њих 34) изјашњава се да „креативности и занимљивости у настави граматике није било”. Док је у настави књижевности већини студената „увек било занимљиво” (изразито изјаве студената-испитаника бр: 1, 12, 26, 32, 37), а заступљени су и облици наставе који су ученицима / студентима интересантни, као што је дискусија (изјаве студената-испитаника бр. 1, 10, 14, 15, 32), са наставом српског језика је обратно: „повремено је било досадно” (изјава студента-испитаника бр. 16); „настава граматике је сувопарна, и пажња ученика је максимално петнаест минута” (12). По мишљењу студената, требало би уносити нове облике рада у наставу језика („требало би да се понекад ради у групама, у пару” (изјава студента-испитаника бр. 3)). Посебно су били демотивишући „компликовани примери из књижевних дела”, те их треба „поједноставити и давати простије примере” (изјава студента-испитаника бр. 15) и „примере из свакодневне комуникације” (изјаве студената-испитаника бр. 15, 16).

Око трећине студената истиче да су граматичку учили напамет, а један студент чак износи тврдњу да је учење напамет тражено: „Грамматика се тражи напамет, а књижевност је слободнија” (изјава студента-испитаника бр. 2); „Немамо предзнање за факултет зато што смо напамет учили. Неке поделе заборавимо – нису јасне и детаљно објашњене” (изјава студента-испитаника бр. 21); „Понешто сам учила напамет, сећам се гласовних промена које сам савладала тако што сам учила напамет по којим словима да их препознајем” (изјава студента-испитаника бр. 40). Захтеве да знају „поделе” (најчешће је реч о класификацији врста речи, посебно заменица, и врстама промена) и „правила” студенти су током школовања доживљавали као притисак (изјаве

студената-испитаника бр. 2, 4, 26): „Највише ми је сметао притисак да морамо да знамо правила” (изјава студента-испитаника бр. 9).

Искази студената и њихов емоционални доживљај у складу су са налагама истраживања којим се показује да педагошка интеракција пресудно зависи од концепта наставе, те да она одређује природу активности ученика (Stojanović, Ćirković-Miladinović, Milovanović, 2021). Тако, један од наших испитаника каже:

Од приступа наставника зависи моја активност и расположеност за дискусију. Уколико је настава досадна, монотона, традиционална, или смо пак препуштени сами себи да учимо самостално, не осећам мотивацију за јављање и ангажовање код таквих професора. (изјава студента-испитаника бр. 17)

Један од кључних фактора је, дакле, начин на који наставник предаје. Ова тврдња односи се не специфично на српски језик и књижевност, већ на све школске и факултетске предмете: „Предавања су лоша ако се много брзо пређе преко свега, подразумева да знамо” (изјава студента-испитаника бр. 7). Посебно се негативно вреднује када „наставници причају без застајкивања” (изјава студента-испитаника бр. 24), „раде по свом шаблону” (изјава студента-испитаника бр. 35), „не стају, не питају да ли неком нешто није јасно” (изјава студента-испитаника бр. 18), „не прилагођавају ток излагања” (изјава студента-испитаника бр. 11); „Имала сам утисак да то што нам предаје зна напамет и прича попут неке приче, доста је била несигурна у себе, и тада нисам могла да се похвалим својим знањем. [...] Код куће сам доста времена проводила учећи, трудила се да разумем онај део градива који је везан за граматику” (изјава студента-испитаника бр. 40). Иако однос таквих наставника, који „предају за себе” (изјава студента-испитаника бр. 25) очекујући да „ученици све испрате сами по њиховом темпу” (изјава студента-испитаника бр. 39), није увредљив или груб, студенти такав приступ означавају као „неадекватан” (изјава студента-испитаника бр. 37) али и „грубљи” (изјаве студената-испитаника бр. 13, 22). Такав „начин предавања” изазива „одбојност” (изјаве студената-испитаника бр. 2, 7, 14, 16, 22, 37) јер ученици / студенти немају прилике да затраже додатна појашњења.

Међутим, ученици / студенти не само да немају прилику да их затраже, него и тамо где би је по сопственој процени имали – не осећају се слободним да то учине, иако су потпуно свесни да је то њихово апсолутно и неспорно право: „доста студената нема слободу да пита кад нешто не разумеју” (изјава студента-испитаника бр. 19), „није нам пријатно кад треба да замолимо да се објасни” (изјаве студената-испитаника бр. 8, 20), „срамота нас је да питамо да професор нешто понови” (изјаве студената-испитаника бр. 2, 34), чак и кад професор није процењен као строг и неприступачан (изјаве студената-испитаника бр. 4, 6, 34, 36).

Кључни фактор који би могао да промени овакво стање јесте начин на који наставник комуницира са ученицима. Испитаници оцењују пожељну комуникацију као „људску”, „са узајамним / обостраним поштовањем / уважавањем”, „са разумевањем / охрабрујућу” – укратко, комуникацију којом „професор, наставник или учитељ показује да разуме ђака” (изјава студента-испитаника бр. 1). Уколико те елементе не осете у комуникацијском стилу наставника, губе вољу за укључивањем и ангажовањем. Вољност за комуницирање (Duckert, 2022) најчешће изостаје због страха од грешке: „Јављала сам се само када сам била сигурна да дајем тачан одговор, умет да образложим зашто тако мислим или продискутујем са другарицом из клупе”; „Исто тако падеже, увек сам имала страх кад ме прозове да ли ћу знати” (изјава студента-испитаника бр. 40).

Према тврдњама испитаника, страх од погрешног одговора има два основна извора. Један је нетактичан наставник, а други – реакције осталих ученика / студената. Интересантно је да су чак и на овом нивоу образовања оба фактора подједнако заступљена и подједнако важна студентима.

Када је у питању први извор страха од погрешног одговора, сви испитани студенти су уверени да је неопходно удаљавање од, у настави граматике и правописа устаљене, дихотомије *тачно/погрешно*: „Јако се истиче када је нешто нетачно, у настави српског језика посебно” (изјава студента-испитаника бр. 1). Сматрају да је неопходно увек образложити шта је и зашто у одређеном одговору погрешно. Ипак, и овде су се испитани студенти посебно фокусирали на начин комуникације наставника: „Има лепших начина да се каже да је нешто погрешно” (изјава студента-испитаника бр. 12); „Грешке су ту да се исправљају и начин на који наставник на њих упућује знатно утиче на ученика” (изјава студента-испитаника бр. 40). У том смислу, развила се и дискусија у оквиру група о значају похвале, те се дошло до усаглашених ставова (по групама) да похвала мора да буде умерена, без претеривања (изјава студента-испитаника бр. 3) и смислена, да треба „похвалити, наградити, па тек онда рећи шта није у реду” али у томе „наћи меру” (изјаве студената-испитаника бр. 7, 40).

Без охрабрења и адекватних образложења, али и показивања разумевања, код студената се током читавог школовања јављао проблем са „предубеђењем да си већ заостао или не можеш да савладаш” (изјава студента-испитаника бр. 4), уз препознавање сопствених дискурзивних манира који су се због тога развијали: „Ја стално причам *можда*, саму себе убедим да је нетачно, и онда сам се повлачила” (изјава студента-испитаника бр. 7). У дискусијама о овој теми студенти се већ профилишу и као будући стручњаци који, уз одређена знања, имају и изграђен сензибилитет за позитиван педагошки приступ: „Истицало се када неко греша а грешка је најбољи начин за учење. Важно је од млађег узраста радити на томе да грешка није разлог за стид” (изјава студента-испитаника бр. 1); „Код деце мора да се развија осе-

ћај, уверење да глупо питање не постоји и да се охрабрују да питају” (изјава студента-испитаника бр. 3).

Други извор инхибиције да се активно укључе у наставу потиче од nelaгоде због присутних вршњака. На тај осећај се чак и упућује речју „страх” („Имам стално страх да ли да кажем или да не кажем” (изјава студента-испитаника бр. 16)) или глаголом „плашити се” (изјава студента-испитаника бр. 21), уз примедбу да „има оних који су претходно доживели задириковања” (изјава студента-испитаника бр. 5). Двоје студената (изјаве студената-испитаника бр. 11, 37) изјављују да су за њих потенцијалне реакције других студената већи извор фрустрација него реакција професора, уз образложења да су професори свесни да је „нормално погрешити”, али и да је nelaгода у односу на вршњаке двострука: „да не погрешим, да не лупим, или, на предметима који ми добро иду, да други студенти не кажу ’овај штребер се стално јавља’” (изјава студента-испитаника бр. 16); „Више ми прија да дискутујем у познатом окружењу” (изјава студента-испитаника бр. 12).

Ове врсте страхова или nelaгоде део су осећања социјалне угрожености (Stojanović, Milovanović, Ćirković-Miladinović, 2023) и анксиозности која, како се показује и у старијим и у новијим истраживањима, утиче на успех (Bailey & Almusharraf, 2022; Seipp, 1991). Охрабрује што студенти, као будући учитељи, разумеју и механизме који се могу примењивати у наставном процесу, односно што наводе да је важно да наставник ради на организовању и усмеравању тимског рада, вршњачке сарадње и неговању пријатељстава међу ученицима (в. Endedijk et al., 2022; Jin et al., 2022; Vujačić i Đević, 2023).

Међутим, изјаву да студентима више прија да дискутују „у познатом окружењу” (изјава студента-испитаника бр. 12) предочили смо свим испитаницима у оригиналној форми. Забрињава њихово слагање са овом тврдњом у смислу да је то једно од објашњења зашто им је, између осталог, nelaгодно да дискутују током наставе српског језика на Факултету. Студенти који су у том тренутку похађали четврти семестар не реагују на придев „познато”, што би имплицирало да њихова студијска група, сам Факултет и наставник (истраживач) још увек представљају недовољно познато окружење.²

Фреквенцијски доминантне лексеме и синтагме у дискурсу студената током интервјуа јесу: *трешка, попрешан одговор, начин* (са атрибутима позитивне конотације: *леј, пријатељски, одмерен, охрабрујући, поодличући*) и са атрибутима негативне конотације: *попрешан, туб, неадекватан*). Када говоре о својим негативним осећањима или реакцијама, студенти најчешће упо-

² Студенти треће године не доживљавају своје окружење као недовољно познато. Потенцијални разлози за то су што су на Факултету два семестра дуже, али и што у трећој години раде у изузетно малим групама (5–6 студената). Ипак, уз пуну свест о стресу и потешкоћама у адаптацији (Berk, 2008: 371; Miĳatović i Striĳak, 2023), утисак је да је време за које се већина студената у потпуности прилагоди знатно дуже него у периоду пре ковид-19 пандемије.

требљавају: именицу *сйрах* (са семантички аналогним глаголима *бојайи се*, *йлашии се*), *сйид/срамоиѧ*, *разочарање*, *нейријайно(сй)* (ређе: *нелаѧода*), *йовлачење*. С друге стране, када говоре о својим позитивним емоционалним реакцијама а које су изазване емоционалним доживљајем, најчешће су коришћене лексеме којима описују чему доприносе охрабрења и позитиван приступ од стране наставника (ређе, вршњака): *вера (у себе)*, *самоѧоуздање* и *усйех*. Лексеме израженије експресивности, *йораз* и *кривица*, знатно су ређе и употребљава их петоро испитаника.

Истраживање емоционалних реакција ученика, које су са ученицима Гимназије „Светозар Марковић” у Јагодини спровеле Б. Стојановић, Р. Миловановић и И. Ђирковић-Миладиновић (2023), односило се на наставу уопште, тј. није диференцирано према предметима. Показало се да су на првом месту емоционалне реакције у категорији радости (ученици се осећају самопоуздано, задовољно и оптимистично). На другом месту су емоционалне реакције које припадају категорији незаинтересованости, а оно што се истиче као охрабрујуће јесте да је емоција страха (њени модалитети – забринутост, несигурност и уплашеност) на претпоследњем месту. Када је у питању ранг-листа модалитета испитиваних емоција, на високом 4. месту је самопоуздање, док су на 1. и 2. месту модалитети незаинтересованости и равнодушности. Емоционална реакција *уйлашено* је на последњем месту. Налази нашег истраживања, међутим, овде нису у сагласју са овим резултатима. Ово је могуће, по нама, објаснити двојачко. Прво, примењена методологија је омогућила флексибилност (в. Ševkušić, 2011: 80) пре свега у формулисању извора страха испитаника: они се не осећају уплашено у смислу реакције на опасност, већ њихов страх, како сами исказују, потиче од сопствене несигурности и ниског самопоуздања, те могућих грубих критика и реакција вршњака. Друго, индикативно је изузетно неслагање резултата који се одnose на наставу српског језика и на наставу уопште (Stojanović, Milovanović, Ćirković-Miladinović, 2023), уз важну напомену да су истраживања рађена у веома малом временском размаку, са адолесцентима веома сличног узраста, чак и у истом граду. Наиме, поређење ових резултата учвршћује наше налазе да су у настави српског језика (граматике и правописа) емоционалне реакције у категорији радости (посебно самопоуздање) изузетно мало изражене, а да су осећања страха и несигурности веома присутна.

И у анализи дискурса можемо издвојити један од кључних појмова који се евидентира и током фазе посматрања и током вођења интервјуа. Наиме, сви испитаници, говорећи о својим емоционалним реакцијама и вољности да комуницирају на часовима, говоре о *одговорима* (које дају, односно о разлозима из којих се устручавају да их дају), знатно ређе о питањима која постављају или би постављали, а никако о коментарима које би могли да упуте. Другим речима, облике (реализованог и потенцијалног) вербалног ангажовања у настави српског језика именују следећим лексемама (и њи-

ховим глаголским еквивалентима): *одговор, ишићање, изражење појашњења, дискусија, презентовање / презентација*. Овај налаз упућује на то да студенти не само што најчешће реактивно комуницирају у настави српског језика (давањем одговора), него и своју потенцијалну ангажованост не виде у пољу иницијативе: постављање питања се редовно додатно квалификује као упит о нечему што им није јасно, са чим је донекле семантички еквивалентно и тражење појашњења. Када говоре о дискусијама и презентацијама, редовно реферишу на активности које су инициране и вођене од стране наставника, односно као задате активности. Овај налаз може упутити на начин на који студенти обликују пожељну слику наставника српског језика, па делом и сопствени будући професионални профил. То је профил наставника којима је важна добра, подржавајућа атмосфера и интеракција са ученицима, али који ипак доминирају наставним процесом и теже реализацији високо структурисаних активности (Radišić i Baucal, 2015), те често једносмерно комуницирају са ученицима кроз форму „питање–одговор”, уз уверење да „обрађивање лекције кроз питања није предавање за ученике” (Ševa i Đerić, 2023). Можемо претпоставити да наставници, па ни они код којих није доминантан традиционални приступ у настави књижевности, такав приступ виде као сврховит у настави језика због егзактности дисциплине (о настави математике, в. Radišić i Baucal, 2015: 37).

Студенти често појашњавају своје исказе понављањима и парафразама, при чему парафраза имају објаснидбени или аутокорективни карактер (и уводе се фразема *у ствари, украјико речено, кад кажем... мислим...*). Понављања одређених лексема или синтаксичких образаца су чешће несвесна и сигнализирају интензитет емоционалне реакције, као у следећем примеру:

Долази факултет, схватам да је све доста озбиљније и захтевније, нисам знала како све то функционише и имала сам превелики страх, како ћу ја, да ли ћу моћи [...] Била сам свесна свог знања што се српског језика тиче и својих рупа у знању, све је то било на нивоу присећања онога што сам учила у основној школи. Имала сам велики страх, морала сам доста времена да проведем како бих обновила све, користила књиге за средњу школу (40).

На крају, очљиво је да су студенти током интервјуа изузетно водили рачуна о свом изражавању. Њихов говор био је утемељен на стандардном језику, осим ретких жаргонизама или елемената колоквијалног језичког израза (*да се не дере; да није живчан; мало је рећи да нас је цедила; рује у знању; мрзело је да живи*).

ЗАКЉУЧАК

На основу спроведеног истраживања можемо донети неколико општих закључака. Пет издвојених тврдњи које су изнели сви испитани студенти указују на то да је према њиховом доживљеном школском искуству настава српског језика (првенствено граматике и правописа) занемарена у средњим школама, али и да је на свим нивоима образовања од стране већине ученика/студената, за разлику од наставе књижевности, перципирана као незанимљива и неподстицајна за њихово ангажовање и иницијативу. То се показало и у претходној фази истраживања (посматрање).

Сви студенти сматрају да је, у мањој или већој мери, улога наставника кључна за то да се ученик или студент добро осећа у настави српског језика. Међутим, слажу се у томе да им је нелагодно да чак и приступачне наставнике питају за појашњења. Нелагода је изражена и када је ученик/студент у позицији да да одговор на питање. Осећања студената тада су на скали између непријатности и страха (од грешке, од реакција наставника и вршњака). Ово инхибира вољност ученика/студената да комуницирају у наставном процесу, уз значајно истицање да се у настави граматике и правописа инсистира на поларизацији *пично–непично*. Сходно свему томе, већина учесника своју позицију у настави српског језика види као пасивну и реактивну, а њихово самопоуздање је наглашено ниско. Ово посебно обесхрабрује јер су испитаници будући учитељи за које је „теоријско и функционално језичко знање и његова примена значајнија него за било ког другог наставника: он учи ученике српском језику, али је целокупно његово деловање живи узорни пример. Са мало патетике, може се рећи да је сваки учитељ српски језик који хода” (Јовановић, 2021: 51).

Ограничења овог истраживања јесу у томе што није коришћен и квантитативни метод на већем узорку, али је предност овог истраживања метод који је допуштао субјективност. Стога би будућа истраживања могла поузданије и различитим методама испитати однос између емоционалног доживљаја студената и наставе српског језика. Анализа резултата није дала одговоре на питања које су интервенције могуће или пожељне у циљу позитивног емоционалног односа ученика/студената у настави српског језика, у времену проблематичних и комплексних питања језичке и функционалне писмености, али сматрамо да је потенцијал истраживања управо у томе што иницира важну и актуелну тему.

ЛИТЕРАТУРА:

Ainley, M., Corrigan, M., Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15(5), 433–447.

Bailey, D., & Almusharraf, N. (2022). Calm down: A mediation model on the mitigating effect anxiety has on learner interactions and learning outcome. *International Journal of Applied Linguistics*, 32, 108–125. DOI: [10.1111/ijal.12398](https://doi.org/10.1111/ijal.12398)

Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*, 8(1), 1–12. DOI: [10.1371/journal.pone.0055341](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341)

Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Brajša-Žganec, A., Ivanović, D., Burušić, J. (2019). Dimenzije psihološke dobrobiti hrvatskih studenata: spolne razlike i povezanost s osobinama ličnosti. *Napredak*, 155(1–2), 29–46.

Bubić, A., Erceg, N. (2018). Znamo li što nas čini sretnima? Važnost laičkih uvjerenja o uzrocima sreće i vrijednosti za doživljaj sreće. *Primenjena psihologija*, 11(3), 345–364. DOI: [10.19090/pp.2018.3.345-364](https://doi.org/10.19090/pp.2018.3.345-364)

Cotton Bronk, K. (2020). The Importance of Purpose: Theory, Research, and Application. In: S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, J. Nakamura (Eds.), *Positive Psychological Science. Improving Everyday Life, Well-Being, Work, Education, and Societies Across the Globe* (pp. 64–80). New York – Abingdon: Routledge.

Ćirković-Miladinović, I. (2019). *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Čutura, I. (2015). Identitet srpskog jezika u nastavi. *Uzdanica*, XII/1, 131–145.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.

Djikić, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28–47. DOI: [10.1075/ssol.3.1.06dji](https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.06dji)

Dragičević, R. (2015). Neka pitanja organizacije nastave srpskog jezika kao važan faktor očuvanja identiteta srpskog jezika i kulture. *Uzdanica*, XII/1, 117–129.

Ducker, N. T. (2022). Bridging the Gap Between Willingness to Communicate and Learner Talk, *The Modern Language Journal*, 106(1), 217–244. DOI: [10.1111/modl.127640026-7902/22/216-244](https://doi.org/10.1111/modl.127640026-7902/22/216-244)

Duckworth, A., & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Sciences*, 16, 939–944.

Edley, N., Litosseliti, L. (2011). Contemplating Interviews and Focus Groups. In: L. Litosseliti (Ed.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 155–179). London – New York: Continuum International Publishing Group.

Endedijk, H. M., Breeman, L. D., Van Lissa, C. J., Hendrickx, M. H. G., Den Boer, L., Mainhard, T. (2022). The Teacher's Invisible Hand: A Meta-Analysis of the Relevance of Teacher–Student Relationship Quality for Peer Relationships and the Contribution of Student Behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370–412. DOI: [10.3102/003465432111051428](https://doi.org/10.3102/003465432111051428)

Fitz Simons, E. (2015). Character Education: A Role for Literature in Cultivating Character Strengths in Adolescence. In: M. A. White, A. S. Murray (Eds.), *Evidence-Based Approaches in Positive Education. Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools* (pp. 135–150). Springer.

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3–33.

Jiang, C., & Papi, M. (2022). The motivation-anxiety interface in language learning: A regulatory focus perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 32, 25–40. DOI: [10.1111/ijal.12375](https://doi.org/10.1111/ijal.12375)

Jin, T., Jiang, Y., Gu, M. M., Chen, J. (2022). “Their encouragement makes me feel more confident”: Exploring peer effects on learner engagement in collaborative reading of academic texts. *Journal of English for Academic Purposes*, 60. DOI: [10.1016/j.jeap.2022.101177](https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101177)

Jovanović, A., (2021). O našim najmlađim srbističkim katedrama. Nastava srpskog jezika i književnosti na učiteljskim i/ili pedagoškim fakultetima. U: M. Kovačević (ur.), *Status srpskog jezika i književnosti u obrazovnom sistemu* (str. 45–61). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Kotrla Topić, M. (2021). Emotional engagement, but not transportation leads to higher empathy after reading a fictional story, in more agreeable participants. *Primenjena psihologija*, 14(2), 211–227. DOI: [10.19090/pp.2021.2.211-227](https://doi.org/10.19090/pp.2021.2.211-227)

Kovačević, M. (2021). Status srpskog jezika na srpskim univerzitetima. U: B. Dimitrijević (ur.), *Filologija i univerzitet (tematski zbornik radova)*, Nauka i savremeni univerzitet 1 (str. 13–24). Niš: Filozofski fakultet.

Kovačević, M. (2021). Pitanja srpskog jezika na nesrbističkim filološkim katedrama i na nastavničkim fakultetima. U: M. Kovačević (ur.), *Status srpskog jezika i književnosti u obrazovnom sistemu* (str. 103–121). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Kristjánsson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?. *Educational Psychologist*, 47(2), 86–105.

Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R., Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 6–15.

Lu, L., Gilmour, R., Kao, S. F. (2001). Cultural values and happiness: An East–West dialogue. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 477–493. DOI: [10.1080/00224540109600566](https://doi.org/10.1080/00224540109600566)

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131.

Maksić, S., Đurišić Bojanović, M. (2017). Doprinos školskog psihologa primeni principa pozitivne psihologije u razvoju škole. *Nastava i vaspitanje*, LXVII/2, 337–350. DOI: [10.5937/nasvas1702337M](https://doi.org/10.5937/nasvas1702337M)

Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4). DOI: [10.1515/comm.2009.025](https://doi.org/10.1515/comm.2009.025)

Marjanović, A. (2009). Da li je došlo do napretka u sreći za decu?. U: J. Ljuštanović (prir.), *Princeza luta zamkom. Teorijska misao o književnosti za decu iz okrilja Zmajevih dečjih igara* (str. 39–41). Novi Sad: Zmajeve dečje igre.

McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: on doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494–512.

Mijatović, L., Strizak, N. (2023). Uloga crta ličnosti i emocionalne inteligencije u predikciji akademskog stresa kod studenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 55/1, 73–92. DOI: [10.2298/ZIPI2301073M](https://doi.org/10.2298/ZIPI2301073M)

Milanović, A. (2021). Nastava srpskog jezika u srednjim školama. U: M. Kovačević (ur.), *Status srpskog jezika i književnosti u obrazovnom sistemu* (str. 29–44). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Norrish, J. & Vella-Brodrick, D. A. (2009). Positive psychology and adolescents: Where are we now? Where to from here?. *Australian Psychologist*, 44(4): 270–278

Ormerod P. (2012). The Folly of Well-being in Public Policy. In: P. Booth (Ed.), *And the pursuit of happiness: well-being and the role of government*. (pp. 39–58) London: Inst Econ Affairs.

Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12, 85–92.

Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in school. In: R. Gilman, E. S. Huebner., & M. J. Furlong. (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 77–88). New York: Routledge.

Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149–156. DOI: 10.1080/17439760701228938.

Pflug, J. (2009). Folk theories of happiness: A cross-cultural comparison of conceptions of happiness in Germany and South Africa. *Social Indicators Re-search*, 92(3), 551–563. DOI:10.1007/s11205–008–9306–8

Radišić, J., i Baucal, A. (2015). Portret nastavnika matematike u srednjoj školi: kritička analiza dominantne prakse. *Primenjena psihologija*, 8(1), 25–46.

Rich, G. J. (2003): The positive psychology of youth and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 1–3.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.

Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: extrinsic aspirations in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509–1524.

Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.

Ryff, C. D. & Singer, B. (2000). Interpersonal flourishing: a positive health agenda for the new millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 30–44.

Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: a meta-analysis. *Anxiety Research*, 4(1), 236–247.

Stojanović, B., Milovanović, R., Ćirković-Miladinović, I. (2023). Emocionalne reakcije adolescenata u nastavi. *Uzdanica* XX/1, 215–228. DOI: 10.46793/Uzdanica20.1.215S

Stojanović, B., Ćirković-Miladinović, I., Milovanović, R. (2021). The quality of communication in teaching and students' emotional reactions in the classroom. *Technium Social Sciences Journal*, 19, 55–66.

Ševa, N., Đerić, I. (2023). Fenomenološka analiza iskustva nastavnika tokom profesionalnog učenja o primeni tehnike formulisanja pitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 55/1, 5–32. DOI: 10.2298/ZIPI2301005S

Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji. Doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Vujačić, M., Đević, R. (2023). Ostvarivanje prijateljskih odnosa među vršnjacima u osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, XXXVI/1, 54–69. DOI: [10.5937/inovacije2301054V](https://doi.org/10.5937/inovacije2301054V)

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.

Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90.

Weber, M. & Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom?. *Child Indicators Research*, 5, 317–334.

White, M. A. (2016). Why Won't it Stick? Positive Psychology and Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 6(2). Retrieved in June 20, 2023 from <https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/s13612-016-0039-1>. DOI: [10.1186/s13612-016-0039-1](https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1)

White, M. A. (2013). Positive education at Geelong Grammar School. In: S. A. David, I. Boniwell, A. Ayers (Eds.) *The Oxford handbook of happiness* (pp. 657–670) Oxford: Oxford University Press.

White, M. A. & Murray, A. S. (Eds.) (2015). *Evidence-based approaches to positive education in schools*. Netherlands: Springer.

Ilijana R. Čutura

Ivana R. Ćirković-Miladinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

TEACHING SERBIAN GRAMMAR AND STUDENTS' WELFARE

Summary: The well-being and emotional reactions of students are important issues in modern teaching. On the other hand, students' deficient linguistic and functional literacy in Serbia is noticeable. Therefore, the main goal of this paper was to investigate attitudes of students – preservice teachers – towards teaching Serbian grammar from the aspect of their own emotions. The sample consisted of 40 second and third year undergraduate students (department *Class teacher*) from the Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac. In the first phase of the research, the observational research method was applied, and in the second, group interviews were conducted together with discourse analysis. The results have shown that, from the students' perspective, teaching grammar and orthography is neglected in secondary schools, and, unlike teaching literature, it is perceived as uninteresting and unstimulating by the majority of students at all levels of education. The respondents believe that the role of the teacher is crucial for students' positive emotions. However, even when the teacher is approachable, when they themselves need to communicate in class, negative emotions prevail (discomfort, anxiety, even fear). The factor that most often leads to the lack of will to communicate is the fear of making a mistake and

of teacher's and peers' reactions. Therefore, most respondents see their position in Serbian language teaching as passive and reactive, and their self-confidence is marked as low.

Keywords: Serbian language teaching, well-being, emotional reactions, communication.