

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Излази два пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81

82

7.01

37.01

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, децембар 2023, година XX, ванредни број  
Издаје два пута годишње

Часопис наставља традицију Узданице, ђачког часописа Учитељске школе у Јагодина, чији је први број објављен 1939. године.

## *Издавач*

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

## *За издавача*

Проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

## *Главни и одговорни уредници*

Проф. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

## *Госђи уредници*

Доц. др Бојана Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина;  
Доц. др Горана Ракић-Бајић, Универзитет Унион у Београду, Факултет за правне и пословне студије  
„Др Лазар Вркатић” у Новом Саду, Институт за позитивну психологију, Нови Сад;  
Проф. др Мирјана Беара Бењак, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет, Институт за позитивну психологију, Нови Сад

## *Уреднички вео*

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; проф. др Елени Грива, Универзитет Западне Македоније, Грчка, Факултет друштвено-хуманистичких наука; доц. др Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Косовска Митровица; проф. др Јелена Јовановић Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет – Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Јурка Лепичник-Водопивец, Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Словенија, Копер; проф. др Сања Мацура, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет; проф. др Нина Милановић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; проф. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини, проф. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу; мр Розвита Штуц, Универзитет за педагошке науке, Аустрија, Линц

## *Editorial board*

Prof. Milanka Babić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy; prof. Dijana Vučković, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philosophy in Nikšić; prof. Eleni Griva, PhD, University of Western Macedonia – Greece, Faculty of Humanities and Social Sciences; Branko Ilić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Branko Jovanović, PhD, University of Priština, Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica; prof. Jelena Jovanović Simić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Miloš Kovačević, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology – University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Jurka Lepičnik-Vodopivec, PhD, University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia, Koper; prof. Sanja Macura, PhD, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy; prof. Nina Milanović, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; Sanja Milić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; prof. Milka Nikolić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Ružica Petrović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Dušan Ristanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Vera Savić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Jelica Stojanović, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philology in Nikšić; Roswitha Stütz, Mag. Phil. Romanistik, University of Education Upper Austria, Linz

## *Оперативни уредници*

Доц. др Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина;  
Проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

## САДРЖАЈ

Уводна реч / 5–9

### РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Мирјана М. Беара Бењак, Горана М. Ракић-Бајић: Учити, радити и бити добро – позитивно образовање као шанса за образовни систем у Србији / 13–39

Драгана Г. Радивојевић, Неда Б. Гаврић: Мотиви који покрећу учење природе и друштва у млађим разредима основне школе / 41–53

Рада Р. Голуб, Лидија П. Јовичић: Самопроцена добробити код студената кроз оквир ПЕРМА модела / 55–68

Илијана Р. Чутура, Ивана Р. Ђирковић-Миладиновић: Позитивне емоционалне реакције студената на часовима граматике у настави српског језика као предуслов њихове добробити / 69–87

Маја М. Димитријевић, Бранко А. Илић: Постигнућа и писменост младих: позитивна педагогија и јавни дискурс / 89–107

Слађана Б. Миљеновић, Сања Ј. Опсеница: Степен развијености емпатије код наставника основних школа у односу на њихове социодемографске карактеристике / 109–122

Горана М. Ракић-Бајић, Мирјана М. Беара Бењак: Наставници и позитивно образовање: неки показатељи психолошког благостања наставника / 123–142

Јелена С. Старчевић, Бојана М. Димитријевић: Од уверења наставника о даровитим ученицима ка позитивном образовању даровитих / 143–161

Татјана А. Думитрашковић: Књижевни текст у функцији мотивације у настави страног језика / 163–173

Сузана Р. Бунчић, Милена М. Ивановић: Мјесто књижевности и књижевног јунака у „култури среће” / 175–190

- Јелена Љ. Спасић: Позитивна комуникација у раду на развоју говора деце предшколског узраста / 191–203
- Нина Б. Живковић: Сликавнице Џулије Доналдсон у контексту позитивног васпитања и образовања / 205–219
- Јелена М. Младеновић, Ивана М. Милић, Миа М. Арсенијевић: Позитивна интервенција у васпитно-образовној установи као промотор субјективног благостања деце предшколског узраста / 221–239
- Наташа М. Вукићевић: Настава музичке културе и позитивно образовање – од доживљаја до исхода у области музичког стваралаштва и слушања музике / 241–256
- Весна С. Трифуновић: Програм наставе и учења музичке културе и културни идентитет / 257–276
- Сандра Р. Милановић, Јелена С. Јанчић, Рада К. Петровић Шумар: Утицај спорта и физичког васпитања у формирању представе о себи код деце у раној адолесценцији / 277–294

*УПУТСТВО АУТОРИМА / 295–298*

## УВОДНА РЕЧ

Тематски број часописа *Узданица* који се налази пред читаоцима посвећен је позитивном образовању и могућностима примене овог приступа у локалном контексту. Након скораших изазова које су пандемија, глобални сукоби и локални трагични догађаји који укључују децу и младе донели у пољу образовања и васпитања, све израженије се истиче неопходност усредсређивања на развијање позитивних вредности, доживљаја добробити и менталног здравља свих актера у образовању. Тематски број часописа *Узданица* и сви чланци у оквиру тематског броја резултат су рада у оквиру билатералног научног пројекта „Позитивно образовање – доживљај психолошког благостања и остваривање оптималних образовних постигнућа” (фебруар 2023 – фебруар 2024). Носиоци овог пројекта су Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу са седиштем у Јагодини и Педагошки факултет Универзитета у Источном Сарајеву са седиштем у Бијељини. Други извори финансирања и подршке истраживањима приказаним у тематском броју часописа *Узданица* навођени су од стране аутора у појединачним радовима.

Позитивно образовање представља приступ који се развија током последње две деценије интегрисући хетерогена сазнања из различитих научних дисциплина, а пре свих позитивне психологије и савремене психологије образовања, са циљем да се унапреди доживљај личне добробити и психолошког благостања ученика и студената (White & Waters, 2015) и допринесе унапређивању позитивних личних особина и емоционалних стања (видети Norrish & Vella-Brodrick, 2009). Идеја водиља приступа позитивног образовања јесте да је неговање личних снага и психолошког благостања у вези са позитивним животним и професионалним исходима (De Neve & Oswald, 2012; Diener et al., 2002), менталним здрављем (Diener & Seligman, 2002) и академским постигнућем (Marques et al., 2011).

Доживљај личне добробити, психолошког благостања или „среће” могу бити концептуализовани на различите начине (видети нпр. Diener et

al., 2009; Ryff, 1989; Seligman, 2011). Концептуализације укључују заступљеност позитивних емоција (Diener et al., 2009; Ryff, 1989), задовољење различитих потреба – за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу са другима, међу осталим (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989), позитивне самопроцене у различитим доменима живота (Diener et al., 2009) и друго.

У складу са темом пројекта, у оквиру позива за достављање радова за тематски број часописа идентификовано је неколико специфичнијих тема: а) критичко разматрање различитих концептуализација благостања, добробити или среће, као и различитих концептуализација позитивног образовања; б) утврђивање степена заступљености позитивних емоција, мотивационих стања и личних особина код различитих актера у образовању и утврђивање контекстуалних и других фактора који су у вези са психолошким благостањем; в) конципирање и евалуирање нових и критичко разматрање постојећих наставних метода и стратегија, материјала и извора који се могу користити ради подстицања позитивних личних особина, емоционалних и мотивационих стања ученика, студената, наставника и других актера у образовању.

Шеснаест научних и стручних радова у овом тематском броју могу се груписати у четири тематске целине: а) преглед и критичко разматрање одабраних концептуализација позитивног образовања; б) они који уче, односно ученици и студенти, у контексту позитивног образовања; в) наставници у контексту позитивног образовања; г) методички аспекти позитивног образовања и подстицање позитивних вредности и доживљаја добробити.

Тематски број часописа *Узданица* започиње уводним чланком у ком ауторке Мирјана Беара Бењак и Горана Ракић-Бајић разматрају одабране концептуализације позитивног образовања, доводе их у везу са позитивном психологијом и ситуирају у локални контекст.

Другу тематску целину, која се тиче оних који уче, односно ученика и студената, сачињавају четири чланка у којима су разматрана питања мотивације, емоционалних реакција и добробити оних који уче, као и јавни дискурс у вези са исходима учења и факторима у вези са овим исходима. Радивојевић и Гаврић разматрају мотивацију ученика нижих разреда основне школе за учење предмета Природа и друштво, указујући на већи значај наставних стратегија као подстицаја за учење овог предмета. Јовичић и Голуб анализирају субјективни доживљај добробити студената у контексту ПЕРМА модела и уочавају значај заступљености позитивних емоција и доживљаја успешности. Чутура и Ћирковић-Миладиновић у квалитативној студији у вези са емоционалним реакцијама студената у контексту наставе граматике српског језика издвајају поступање наставника као фактор који је од стране студената опажен да доприноси емоционалним стањима, а страх од грешке и критиковања удружен са ниским самопоуздањем као аспекте који су у вези са пасивношћу и реактивношћу студената. Димитријевић и Илић анализи-

рају јавни дискурс у вези са наставом, учењем и исходима учења матерњег језика и уочавају да се српски језик представља „тешким”, а када је реч о ученицима наглашава се изразита неуспешност и неадекватност. Ово разматрање смештају у контекст налаза о емоционалном доживљају студената у односу на наставу српског језика ауторки Чутуре и Ђирковић-Миладиновић.

Трећу тематску целину чине три чланка посвећена наставницима, њиховим карактеристикама и уверењима у вези са ученицима. Миљеновић и Опсеница испитивале су емпатичност наставника, као и релације са различитим социодемографским карактеристикама. Ауторке указују на значај емпатије у комуникацији са ученицима као предуслова за подстицање позитивних емоционалних стања ученика, као и на могућност да се емпатичност унапређује. Ракић-Бајић и Беара Бењак усредсредиле су се на процену психолошког благостања наставника посматраног кроз одсуство негативних и присуство позитивних показатеља благостања (нада, позитивна оријентација и задовољство животом) и међусобне релације ових показатеља. Старчевић и Димитријевић пореде резултате истраживања у вези са уверењима наставника о интелектуално даровитим ученицима и њиховим некогнитивним својствима и социјалним релацијама, са емпиријски утврђеним својствима и релацијама даровитих. Ауторке идентификују мисконцепције наставника и начине на које оне могу бити препрека за позитивно образовање даровитих.

Последња тематска целина обухвата осам радова који се усредсређују на теме које се условно могу назвати методичким, какве су програми предмета и наставни садржаји, наставне методе и приступи, литература, извори, материјали и средства која се могу примењивати у контексту позитивног образовања. Думитрашковић указује на пожељне карактеристике књижевних текстова коришћених у настави страног језика и на начине на које коришћење оваквих текстова може да утиче на мотивацију ученика. Бунчић и Ивановић разматрају како специфична књижевна дела у оквиру наставе српског језика и књижевности могу да се сагледају са становишта подстицања доживљаја личне среће ученика основне школе. Спасић разматра могућности имплементирања појединих принципа позитивног образовања и позитивне комуникације у активностима намењеним развоју говора деце предшколског узраста. Живковић анализира сликовнице Џулије Доналдсон са становишта њиховог потенцијала да подстакну развој позитивних вредности и особина, укључујући и отпорност у сусрету са тешкоћама, код деце предшколског и раног школског узраста. Резултати квалитативног истраживања у предшколској установи које је укључивало позитивну интервенцију у виду амбијенталног учења, интеграције садржаја из различитих области и вршњачку интеракцију представиле су Младеновић, Милић и Арсенијевић. Вукићевић приказује резултате квалитативне студије која је укључивала огледни час који повезује садржаје музичке и ликовне културе. Ауторка указује на значај доживљајних аспеката наставе музичке културе као предусло-

ва за стварање повољних услова и подстицајног окружења за учење и доживљај психолошког благостања ученика. Анализа програма предмета музичке културе у првом циклусу образовања ауторке Трифуновић показала је да су теме и садржаји који би могли допринети развоју културног идентитета ученика заступљени у оптималној мери, док је потребно додатно укључити теме и садржаје који потенцијално доприносе развоју интеркултурних компетенција. Милановић, Јанчић и Петровић Шумар су разматрале потенцијалне релације ангажовања у спортским активностима са позитивном сликом о сопственом телу у раној адолесценцији.

Заинтересовани читалац може у овом тематском броју пронаћи смернице које могу помоћи у разумевању позитивног образовања и повезаних концепата, као и оквире за промишљање о начинима неговања психолошког благостања, позитивних вредности и личних снага деце, ученика и осталих актера у образовном и васпитном контексту.

Бојана Димитријевић  
Горана Ракић-Бајић  
Мирјана Беара Бењак

## ЛИТЕРАТУРА

- Diener, E., Napa Scollon, C. & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. In: E. Diener (Ed.), *Assessing Well-Being. Social Indicators Research Series*, 39 (pp. 67–100). Springer. doi: [10.1007/978-90-481-2354-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4)
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R. E. & Sandvik, E. (2002). Dispositional affect and job outcomes. *Social Indicators Research*, 59, 229–259. doi: [10.1023/A:1019672513984](https://doi.org/10.1023/A:1019672513984)
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81–84. doi: [10.1111/1467-9280.00415](https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415)
- De Neve, J. E. & Oswald, A. J. (2012). Estimating the influence of life satisfaction and positive affect on later income using sibling fixed effects. *PNAS*, 109(49), 19953–19958. doi: [10.1073/pnas.1211437109](https://doi.org/10.1073/pnas.1211437109)
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L. & Lopez, S. J. (2011). The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: two-year longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 1049–1062. doi: [10.1007/s10902-010-9244-4](https://doi.org/10.1007/s10902-010-9244-4)
- Norrish, J. M. & Vella-Brodrick, D. A. (2009). Positive psychology and adolescents: Where are we now? Where to from here? *Australian Psychologist*, 44(4), 270–278. doi: [10.1080/00050060902914103](https://doi.org/10.1080/00050060902914103)
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. doi: [10.1146/annurev.psych.52.1.141](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141)
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. doi: [10.1037/0022-3514.57.6.1069](https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069)



Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York, NY: Free Press.

White, M. A. & Waters, L. E. (2015). A case study of ‘The Good School:’ Examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69–76, doi: [10.1080/17439760.2014.920408](https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408)



# РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Мирјана М. Беара Бењак  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Заједнички студијски програм Психологија  
Институт за позитивну психологију  
Нови Сад

УДК 37.015.3:159.9.07  
DOI 10.46793/Uzdanica20.S.013BB

Прегледни рад  
Примљен: 19. новембар 2023.  
Прихваћен: 24. јануар 2024.

Горана М. Ракић-Бајић  
Универзитет Унион у Београду  
Факултет за правне и пословне студије  
„Др Лазар Вркатаћ” у Новом Саду  
Катедра за психотерапију  
Институт за позитивну психологију  
Нови Сад

## УЧИТИ, РАДИТИ И БИТИ ДОБРО – ПОЗИТИВНО ОБРАЗОВАЊЕ КАО ШАНСА ЗА ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ У СРБИЈИ

*Апстракт:* Циљ овог рада је да понуди један од могућих путева за подршку осећању добробити и задовољства свих актера образовања у Србији, који се назива позитивним образовањем. Недавна истраживања указују на присуство забрињавајућих показатеља менталног здравља и стреса како код ученика тако и код наставника, што по свему судећи утиче и на постигнућа и остваривање циљева и исхода образовања. Позитивно образовање је примењена дисциплина Позитивне психологије у образовном контексту, која подједнак значај посвећује како постигнућима тако и менталном здрављу, оптималном функционисању и добробити свих укључених у процесе учења и наставе. Приказани су модели позитивне психологије и позитивног образовања и нека искуства у примени ових модела, као и могућност примене у нашој земљи.

*Кључне речи:* позитивна психологија, позитивно образовање, добробит, циљеви образовања, постигнућа, ставови о образовању, ментално здравље, модели позитивног образовања.

*Замислите визију школске деце која осећају задовољство, ангажована су, имају добре међуљудске односе и доживљај смисла, а ипак оне остварују висока постигнућа... и дајте му име 'позитивно образовање'.*

Мартин Селигмен

### УВОД

Позитивно образовање је могућа нада за светлију будућност образовања у Србији. Изјава која се не очекује на почетку научног рада, али је инспирисана утиском умора, безнађа и научене беспомоћности свих актера

образовања (наставника, ученика, родитеља, студената наставничких факултета...), о којима сведоче непосредна искуства и сведочења ученика, наставника и родитеља, као и недавна истраживања у образовању. Услед мајских трагедија 2023. у Београду и Младеновцу, дуготрајног високог степена стреса код ученика и наставника који је у претходним годинама додатно појачан отежаним образовањем у доба ковида 19 (Зотовић-Костић, Беара 2016; Поповић и др. 2021; Беара, Ракић-Бајић, Хинић 2021), дугогодишњег ниског улагања у образовни систем од само 3,5% БДП-а, осетно ниског задовољства свих актера стањем у образовању и његовим друштвеним положајем, које траје годинама уназад (Беара, Јерковић 2016; СеЦонс/ЦПЖ 2020; Буђевац 2022; Буђевац 2023), песимистичним ставовима у погледу садашњег квалитета (Буђевац 2022) као и о будућности образовања (Беара, Дубовицки 2023), постало је очигледно да су корените промене неопходне.

## ПОТРЕБА ЗА ПОЗИТИВНИМ ОБРАЗОВАЊЕМ: САДАШЊЕ СТАЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ У СРБИЈИ

Током 2021. и 2022. године Национална асоцијација родитеља и наставника Србије је спровела два микс-методска истраживања о ставовима наставника (N = 57), директора (N = 12) и родитеља (N = 74) о образовном систему у Србији, чији резултати указују на веома лоше, чак и алармантно стање у образовању (Буђевац 2022; 2023). У првом од та два истраживања, о ставовима родитеља о образовању, установљено је да родитељи негативно оцењују многе аспекте образовања своје деце, међу којима су стицање корисних и применљивих знања, мотивација за учење, вештине учења; сматрају да се учи искључиво за оцену, изјављују да готово сва деца иду на приватне часове и да се јако ослањају на родитеље приликом извршавања школских обавеза. Родитељи наставнике (посебно предметне) виде као немотивисане и често некомпетентне за рад са децом, док су нешто задовољнији радом учитеља. Родитељи су тројком оценили школу у целини (3,04), и сматрају да је квалитет образовања током пандемије нагло и додатно опао. Са друге стране, слично истраживање исте ауторке са наставницима и директорима показује да су наставници још нижим оценама оценили квалитет образовања (распон је од 2,71 за квалитет образовања у средњим школама, до 2,98 у првом циклусу основне школе; оцене директора су око 3). Из овог истраживања ауторка закључује да је однос наставника према квалитету образовања у нашој земљи још негативнији него код родитеља и да су наставници још у већој мери свесни проблема са којима се непосредно и сваки дан суочавају у школи. Посебно забрињава закључак овог истраживања да су наставници изузетно „потрошени” и да не виде себе у школи у будућности, тј. да многи желе да напусте тај посао, јер љубав према наставничком позиву (коју и

даље већина осећа) то више не може да компензује. Нису већи оптимисти ни студенти наставничких факултета, односно будући наставници: у недавном компаративном истраживању перцепције будућности образовања у Србији и Хрватској (Беара, Дубовицки 2023), преко 60% студената из српског узорка је одабрало позицију песимизма, тј. исказали су став да се стање у доуниверзитетском образовању погоршава, на супрот 32% хрватских студената. Већина студената из српског узорка, иако студирају тзв. „наставничке” смерове, не желе да раде у школама, те виде запослење у образовном систему као крајњу нужду.

Квалитативним истраживањима се, можда, може ставити примедба да су спроведена на малом узорку, да можда нису репрезент стања на нивоу система и да би заправо требало сагледати глобалне квантитативне показатеље. Међутим, и многи квантитативни показатељи говоре речито о немоћи остваривања основних циљева образовања и образовних исхода. На пример, Национални просветни савет је још 2011. године усвојио индикаторе за праћење стања у образовању и васпитању до 2020. године, према којима је предвиђено, а до данас неостварено, неколико циљева за побољшање стања у образовању (за више детаља видети у НПС 2011). Рецимо, један од „реалистичних” циљева до 2020. године, предложених те 2011, био је да „удео младих старости 15 година који не достижу други ПИСА ниво у доменама математичке, научне и читалачке писмености треба да буде мањи од 25%” (НПС 2011: 48). У ПИСА истраживању из 2009, на које се позивају аутори публикације, ти проценти су били следећи: 33% младих је било недовољно функционално писмено у домену читалачке писмености, 40% у домену математичке писмености и 34% у домену научне писмености. Нажалост, у ПИСА истраживању из 2018. године<sup>1</sup> се види да овај значајан циљ није достигнут; функционална писменост није повећана, а у неким областима је и погоршана. Недовољно функционално писмених петнаестогодишњака у ПИСА истраживању из 2018. било је у читалачкој писмености 38%, у математичкој 40%, а у научној 38% (Виденовић, Чапрић 2020: 12).

Наведене чињенице говоре у прилог томе да постоји изразита (па и ургентна) потреба да размотримо питање како да нам крене набоље у систему образовања и васпитања, и како да негативно претворимо у позитивно. Наравно, стање у образовању не зависи само од оних који свакодневно долазе на посао у школу, у њу шаљу децу или стижу да би учили; пре свега, образовању је неопходно пружити адекватне финансијске, друштвене и политичке услове за раст и напредовање. Међутим, детаљније навођење тих услова лежи изван оквира и циља овог рада<sup>2</sup>. Циљ овог прегледног чланка

<sup>1</sup> Резултати најновијег ПИСА истраживања из 2022. у тренутку завршавања овог текста (8. 11. 2023) још нису били објављени.

<sup>2</sup> Важно нам је да поменемо да су ауторке изразиле своје ставове и предлоге о овим ширим друштвеним аспектима и условима у којима се одвија образовање у оквиру неколико

је да понуди смернице како да се они који учествују у образовном систему релативно брзо усмере ка принципима који чувају и унапређују њихово ментално здравље и оптимално функционисање, коришћењем сазнања позитивне психологије и принципа позитивног образовања.

Уочљиво је да тренутно код актера образовања доминирају негативне емоције и стања: незадовољство, недостатак мотивације, потрошеност и безнадежност. Позитивна психологија (између осталог) изучава позитивне емоције, задовољство, мотивацију, смисао и наду у будућност, а позитивно образовање све ово примењује у образовном контексту. Верујемо да је баш стога позитивно образовање смер ка коме се наше образовање може (а можда и мора!) окренути, да би се донекле сачувало од трајног исцрпљивања људских капацитета и ојачао позитивни психолошки капитал образовног система (Лутенс и др. 2004), који сматрамо условом *sine qua non* за побољшања квалитета образовних постигнућа. Укратко – да би образовање било добро, потребно је да људи у њему буду добро.

## ОД ПОЗИТИВНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ КА ПОЗИТИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Две деценије позитивне психологије у свету обележила је интензивна продукција истраживања, модела, приручника и пракси, широко примењивих у разним областима психолошке делатности, од клиничког, преко пословног, до образовног окружења. Након дугогодишњег фокуса на негативно и психопатологију (доминација истраживања депресије, анксиозности, стреса и сл.), појава позитивне психологије је једно од најважнијих постигнућа у подручју психологије почетком 21. века (Ријавец, Јурец 2023). Хуманистичка психологија која је у другој половини 20. века покушала да врати фокус разматрања на смисао, сврху и добар живот, а која је баштинила многа претходна филозофска учења о срећи и добром животу, уграђена је у темеље позитивне психологије 21. века и допуњена савременим научним методама и истраживањима.

Иако је позитивна психологија све више призната научна и примењена дисциплина, још увек постоји извесно неповерење према њој у научним круговима, пре свега јер се (чак и од стране неких психолога) она неоправдано меша са „популарном психологијом”. За разлику од ове друге, позитивна психологија инсистира на научној заснованости и емпиријској провери својих хипотеза и теорија. По овоме се позитивна психологија разликује и од хуманистичке психологије, на чијим основама јесте настала, но којој је

---

грађанских и стручних иницијатива, апела и јавних обраћања, који су уследили након трагедије у ОШ „Владислав Рибникар” у мају 2023.



мањкала ригорозна емпиријска провера. Да бисмо на самом почетку утврдили темељ позитивном образовању, као једном од примењених дисциплина научне области под називом Позитивна психологија, објаснићемо најпрешта Позитивна психологија јесте а шта није (Табела 1):

Табела 1. Шта није а шта јесте позитивна психологија<sup>3</sup>

Позитивна психологија није...	Позитивна психологија јесте...
<ul style="list-style-type: none"><li>– Заговарање да стално морамо мислити и осећати се позитивно;</li><li>– Став да је довољно само позитивно размишљати и све ће бити у реду;</li><li>– Претпоставка да је остатак психологије негативан;</li><li>– Негирање значаја истраживања и бављења негативним, већ покушај стварања баланса између негативног и позитивног;</li><li>– Заснованост на разним учењима самопомоћи и популарној психологији.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Научно истраживање уобичајених људских снага и врлина; шта је то што људски живот чини вредним живљења.</li><li>– „Позитивна психологија се бави истраживањем услова и процеса који доприносе развоју и оптималном функционисању људи, група и институција“ (Гејбл, Хајт 2005: 104).</li></ul>

Од позитивне психологије до позитивног образовања није прошло много. Сматра се да је сам назив *позитивно образовање* настао када је Мартин Селигмен, један од твораца позитивне психологије, посетио Geelong Grammar School (GGS) у Аустралији, 2008. Тамо је изговорио реченицу коју смо цитирали на почетку овог рада. Недуго затим, развијен је GGS модел позитивног образовања (Нориш и др. 2011), чији графички приказ ћемо дати касније у овом раду. Затим је почео да се шири талас позитивног образовања ка другим државама.

Позитивно образовање је образовање које у фокус ставља холистички, целовит развој личности детета/ученика, како у когнитивном, тако и у емоционалном, социјалном, моралном и ментално-здравственом смислу. Укључује рад на томе да се ученици и наставници „осећају добро”, што је у складу са хедонистичким приступима благостању и укључује широк спектар емоција и искустава као што је осећај задовољства због прошлости, среће у садашњости и наде у будућност. Ово такође подразумева снагу и отпорност да се носимо са непријатним, стресним догађајима и емоцијама и да интегришемо непријатна искуства на здрав и прилагодљив начин. „Радити, чинити” добро усклађено је са еудајмонистичким приступом добробити, и фокусира се на то да се наставници и ученици оспособе за ефикасно и оптимално функционисање у широком спектру људских искустава, као што су помоћ заједници,

<sup>3</sup> Ракић-Бајић и Беара, интерни материјал пројекта „Школа у којој цветају снаге”; прилагођено из Гејбл, Хајт 2005.

просоцијално понашање, посвећеност неким вредностима и постигнућима којима користе другима (Нориш и др. 2011).

Пре него што дамо преглед „градивних елемената” и модела позитивног образовања, размотрићемо питање зашто је позитивно образовање, по нашем мишљењу, важно за образовање у Србији. Постоје најмање две области у којима можемо поставити ово питање и покушати дати одговор, користећи емпиријске доказе: најпре, зашто је важно за образовни систем и у оквиру садашње законске регулативе, а затим, зашто је позитивно образовање важно за ментално здравље појединаца и заједнице.

## ЗНАЧАЈ ПОЗИТИВНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ И КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА

Квалитет у образовању, било да га детаљно дефинишемо преко области, стандарда и индикатора за самовредновање и спољашње вредновање, или као концепт до кога је стало не само образовним стручњацима већ и ученицима, родитељима и грађанима у ширем смислу, свакако обухвата како постигнућа и образовне резултате (достизање циљева, исхода и стандарда, развој међупредметних компетенција...) тако и целокупан и хармоничан развој личности ученика. Овакав развој личности подразумева не само когнитивни, већ и емоционални, социјални и морални аспект развоја. Важећи Закон о основама система образовања и васпитања (ЗОСОВ) предвиђа на неколико места овај обухватан, холистички приступ у образовању и васпитању. Међу циљевима образовања (чл. 8), као први међу њима, наводи се „обезбеђивање добробити и подршка целовитом развоју детета, ученика и одраслог”, а као други „обезбеђивање подстицајног и безбедног окружења за целовити развој детета, ученика и одраслог”; четврти по реду циљ предвиђа „развијање и практиковање здравих животних стилова, свести о важности сопственог здравља и безбедности [...]”, а осми циљ образовања и васпитања ближе дефинише оквир за холистички приступ: „пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета, ученика и одраслог, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима”. Даље, у члану 79 о правима и одговорностима ученика (став 3) наводи се да свако дете / сваки ученик има право на „подршку за свестрани развој личности”. Члан 12 о међупредметним компетенцијама излистава једанаест општих компетенција, од којих је једна *Одговоран однос према здрављу*; у опису ове компетенције у Стандардима општих међупредметних компетенција за средњу школу (ЗВКОВ 2013), додуше, већи нагласак је стављен на физичко, а несразмерно мањи на ментално здравље, које се помиње тек у виду реченице да је ученик „свестан свих димензија здравља (физичко, ментално, социјално, емоционално здравље)” (ЗВКОВ 2013: 12) и

да „познаје могуће последице коришћења никотина, алкохола и других психоактивних супстанци” (ЗВКОВ 2013: 12, алинеја 4). Ипак, сама чињеница да се опште међупредметне компетенције дефинишу као обавезни и широки циљеви свеукупног образовања оставља могућност за иновације и слободу у правцу холистичког приступа у настави (Поповић, Беара 2022).

Најновије измене и допуне ЗОСОВ-а (26. 10. 2023) уводе нове мере за дисциплиновање ученика који показују проблеме у понашању (појачани васпитни рад одељенског старешине и стручне службе; покретање дисциплинског поступка; удаљавање из школе и сл.). Осим што уводи оцењивање владања два пута у полугодишту и пропис да оцена из владања утиче на општи успех, Закон не предлаже нове и додатне мере којима би се превенирали проблеми у понашању, поправила мотивација, појачале позитивне емоције и јачало позитивно ментално здравље и просоцијалне компетенције ученика, пре него што ти проблеми настану. Вероватно законодавац процењује да су раније итерације Закона (у већ поменутиим члановима о циљевима, компетенцијама, правима ученика) у довољној мери (барем начелно) предвиделе ове процедуре.

Дакле, видимо да циљеви образовања не говоре само о томе да је потребно омогућити добра образовна постигнућа, већ и целовити развој личности. Другим речима, бити у школи „добар и примеран ученик” није исто што и развијати се и „цветати”, тј. остварити своје потенцијале. Појам *flourishing* (процвет, цветање) користи се у савременој психологији да би означио оптимално функционисање, психолошко и социјално (Киз 2002). Када би нас неко, као родитеље, питао шта желимо за наше дете, вероватно би одговор био да желимо да буде срећно и задовољно, да избегне негативно и ризично понашање, али и да напредује у свим доменима (Мур, Липман 2005). Са правом можемо поставити питање: колико данашња школа доприноси овом напредовању и на који начин?

Један од начина за подстицање процвата деце и младих у школском окружењу, које обухвата и академска постигнућа, али и холистички и оптималан развој личности, и које заступа позитивна психологија, јесте усмереност на проналажење и коришћење њихових снага карактера, као што су нада, захвалност, љубав, радозналост, полет и слично (Бернард, Валтон 2011; Вотерс 2011). Чини се да карактерне снаге помажу ученицима да се прилагоде школи, од почетка основне, преко средње школе и касније; идентификовање и коришћење различитих снага у учењу повезано је са задовољством школом, академском самоефикасношћу и позитивним понашањем у учионици, као и са академским постигнућима.

Креирање подстицајног окружења за учење од великог је значаја за успешно подучавање и учење. Сматра се да је позитивно окружење за учење оно у којем подстицаји надвладавају тешкоће и препреке. Окружење које подстиче учење је мултидимензионално и подразумева физичке, социјал-

не, психолошке и педагошке аспекте. Ови аспекти се међусобно преклапају, али сваки од њих показује шта је све неопходно узети у обзир да би се ученицима створили најпогоднији услови за учење (*Развионица*, приручник за наставнике, 2008). Физички аспекти средине се односе на уређење физичког простора тако да је учење олакшано и занимљиво; социјална средина подразумева омогућавање осећања безбедности и припадности; педагошки аспекти се односе на дидактичко-методичке приступе које наставник бира да би подстакао учење и смањио деловање препрека у учењу, а овде нас посебно интересују психолошки аспекти подстицајног окружења за учење.

Психолошки аспекти подстицајног окружења за учење односе се не само на когнитивне процесе који делују током наставе и учења, већ и на осећања и мотивацију. Често су, међутим, осећања и мотивација ученика у другом плану, поготово у „класичној настави” која подразумева претежно фронтални облик рада и „преношење знања”. Наставници често избегавају да се суоче са осећањима деце, поготово ако су она непријатна; међутим, то неће спречити децу да имају та осећања и да она утичу на њихово учење. Зато је неопходно размотрити како позитивне емоције тако и оне које могу да доведу до отежаног учења, као што су стрес, анксиозност и депресивност.

Зашто је важно да пружимо подршку деци да се 'добро осећају' током наставе? Истраживања указују на то да су некогнитивни фактори, попут емоција и емоционалних способности, много важнији за успех у школи и животу. На пример, у метаистраживању које је испитивало најзначајније факторе за учење (Ванг, Хертел, Валберг 1997) установљено је да је међу првих 11 фактора по снази утицаја на учење чак 8 социоемоционалних (Пешикан 2020). У лонгитудиналном истраживању код нас (Луковић и др. 2022) показало се да је емоционално-мотивациона подршка бољи предиктор каснијих школских постигнућа него когнитивно подупирање.

Доказано је да позитивне емоције олакшавају социјална понашања и мисаоне процесе. Наиме, бројна истраживања показују да позитивне емоције утичу на кључне факторе за успех на радном месту, као што су позитивна уверења, креативност, ангажованост на послу, позитивно суочавање, здравље, тимски рад и сарадња, задовољство корисника, лидерство и перформансе (Динер, Тапа, Тај 2020). Такође, када се ученици осећају добро и уважено, мања је вероватноћа за настајањем конфликта, агресије и насиља: позитивне емоције делују на смањење лучења кортизола и повезане су са појачањем трансмитера попут допамина и серотонина, који су одговорни за доживљај емоционалне и физичке сигурности, што помаже у изградњи бољих међусобних односа ученика са особама из социјалног окружења и позитивним акцијама у окружењу. А јачи односи заузврат воде ка бољем учењу (Тинари 2019).

## ЗНАЧАЈ ПОЗИТИВНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА МЕНТАЛНО ЗДРАВЉЕ ПОЈЕДИНЦА И ЗАЈЕДНИЦЕ

Већ су и пре пандемије и мајских трагедија у Србији истраживања менталног здравља деце, младих и одраслих, указивала на неке забрињавајуће појаве. У истраживању из 2016. са 1771 испитаником репрезентативног узорка из Војводине (Зотовић Костић, Беара), око трећина школске деце и младих, узраста од 13 до 19 година, изјавило је да је њихово задовољство животом око или испод просечних вредности на скали животног задовољства. Установљене су и полне разлике – младићи показују већи степен задовољства него девојке, као и разлике у узрасту – задовољство животом опада са узрастом. Такође, задовољство животом је било ниже код деце и младих који станују у градовима, поготово код градских девојака и ученика гимназија. У истом истраживању је детектован и повећан степен перципираног стреса ученика, посебно код девојака из градских гимназија, у поређењу са америчким нормама (Коен, Вилијамсон 1988).

Са пандемијом ковида 19 стање менталног здравља се додатно компликује. У истраживању ПИН-а (Живановић и др. 2022), спроведеном у годинама пандемије на репрезентативном узорку од 1000 становника Србије узраста од 18 до 65 година, установљено је да се око трећине становништва може сматрати угроженим у погледу менталног здравља – преко 15% грађана има симптоме депресије, 7,2% анксиозности, док је 1,6% у високом ризику од суицида. УНИЦЕФ у Србији указује на повећану потребу за бригом о менталном здрављу младих у годинама након пандемије. На конференцији из октобра 2022. презентовано је да је чак 17% деце и младих у Србији приметило погоршање током пандемије, а више од петине пријављује нервозу на недељном нивоу (УНИЦЕФ 2022).

Снаге карактера су важна основа за позитиван развој и успех у адолесценцији и повезане су с већим задовољством животом и осталим позитивним показатељима менталног здравља (Павот, Динер 2008; Парк 2009). Адолесценти са више израженим снагама карактера су срећнији, постижу боље резултате у школи, популарнији су међу вршњацима и имају мање психичких и понашајних проблема (Парк 2009). Даље, неколико истраживања је показало да љубав према учењу и истрајност посебно доприносе достизању образовних исхода (Вагнер, Руш 2015; Вебер и др. 2016; Вагнер и др. 2020). Снаге карактера код деце и адолесцената повезане су с пожељним исходима попут субјективног благостања, социјалне прилагођености и школске прилагођености, као и са смањеним симптомима депресије, суицидалним тенденцијама, друштвеним проблемима као што су злоупотреба супстанци, злоупотреба алкохола и насиље (Парк 2004; Шошани, Авив 2012).

Усмереност на снаге током школовања такође смањује вероватноћу настанка проблема у менталном здрављу код младих. Претходно наведене

студије су показале да су одређене карактерне снаге повезане с мање интернализирајућим психичким проблемима – нпр. нада, полет и вођство повезани су са нижим нивоима анксиозности и депресије, али су ефекти примећени и код проблема у спољашњем понашању (нпр. истрајност, искреност, разборитост и љубав повезане су са мањим степеном агресије). Снаге усмерене на друге, попут љубазности и тимског рада, предвиђају мање симптома депресије међу младима, а ове две снаге, уз снагу социјално-емоционалне интелигенције, повезане су с бољим социјалним функционисањем у школи.

Да би ученици адекватно одговорили на стресне догађаје који се дешавају како ван школе тако и у школи, потребно је да се науче ефикасне стратегије превладавања стреса и да се развије резилентност (отпорност) на стрес. Истраживање у нашој земљи са ученицима основне и средње школе пре неколико година (Зотовић Костић, Беара 2016) показало је да су најзаступљенији извори стреса разни животни догађаји, затим хронично оптерећење и микростресори, док су трауматска искуства ретко навођена као извор стреса. Највише стресора је потицало из домена породице, а одмах затим из академског домена. Охрабрује да већина младих (46%) примењује конструктивну стратегију превладавања стреса, у виду суочавања са проблемом, али преко четвртина њих примењује избегавање као стратегију, која је мање конструктивна и ефикасна. Преостала четвртина примењује стратегије усмерене на емоције.

У стресним ситуацијама веома је важна социјална подршка блиских особа, међутим, ранија испитивања отпорности на стрес указала су да поред социјалне подршке, постоје неке особине које доприносе отпорности на стрес као што су емоционалне и социјалне компетенције, самоефикасност, оптимизам и саморегулација (Гилам и др. 2011). Један од истакнутих позитивно-психолошких приступа јачању отпорности на стрес јесте Пенев програм отпорности (ППП). Кроз апликацију елемената когнитивно-бихевиоралне терапије (КБТ), овај програм је имао за циљ унапређивање оптимизма и адаптивног суочавања са стресом и развој ефикасних вештина решавања проблема.

## МОДЕЛИ И ПРИСТУПИ ПОЗИТИВНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ И ЊИХОВА ПРИМЕНА У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Први покушај синергије позитивне психологије и квалитетног образовања, као што смо већ поменули, креиран је у Аустралији у граду Цилонг, у школи Geelong Grammar School 2008 године. Током шестомесечне посете професора Мартина Селигмана и уз опсежну подршку тима међународних стручњака, Гимназија Цилонг (GGS) је започела пионирско путовање у примени позитивне психологије као основног приступа, који на почетку бива

прихваћен као основна визија и путоказ развоја школе, а данас, након деценију и по, представља модел који примењују бројне школе широм света, уз менторство наставника из GGS. На основу проучавања искустава из ове пилот школе, било је могуће извући емпиријске податке о томе како се позитивна психологија може применити и уградити у свакодневни школски живот, као трајно опредељење свих актера школе. Тако је настало и GGS одређење појма позитивног образовања: позитивно образовање спаја науку позитивне психологије са најбољом праксом наставе, у циљу подстицаја и подршке школама и појединцима унутар школа да цветају (Нориш, Робинсон, Вилијамс 2011).

Дотадашња знања о позитивној психологији су се, путем разматрања, пилотирања и испробавања стратегија, интегрисала у GGS Модел примењеног позитивног образовања.

Слика 1. Графички приказ ГГС/GGS модела примењеног позитивног образовања (Нориш и др. 2013; превод и прилагођавање М. Беара)

## ГГС модел примењеног позитивног образовања (ПО)



У даљем тексту објаснићемо основне елементе GGS модела примењеног позитивног образовања, а то су VIA класификација снага карактера и PERMA(H) модел, који обухвата позитивне емоције, укљученост и мотивацију, односе, постигнућа, смисао живота и добро здравље.

### VIA КЛАСИФИКАЦИЈА СНАГА КАРАКТЕРА

Постоји неколико модела и класификација снага карактера, од којих је најпознатија и најшире коришћена VIA (*Values In Action*) Питерсона и Селигмена из 2004. године. Ова класификација је настала као противтежа

класификацији менталних поремећаја у ДСМ (*Дијагностички и статистички приручник за менталне поремећаје*) и сличним класификацијама, а направљена је тако да су Питерсон и Селигман најпре „превртули сваки камен” (Ријавец, Миљковић, Брдар 2008: 140) у потрази за исцрпном листом врлина цењених у свим временским раздобљима, у свим традицијама и културама. Тако је настала листа од 24 снаге, које су класификоване у 6 врлина: мудрост и знање, одважност, хуманост, праведност, умереност и трансцендентност (Табела 2). Ове снаге могу да се самопроцењују и рангирају по степену заступљености код одраслих испитаника, за шта постоји упитник на сајту VIA института на разним језицима, међу којима је и српски језик.<sup>4</sup> Постоји и верзија упитника за младе, узраста од 8 до 17 година (у две верзије: за узраст од 8 до 12 година и од 13 до 17), али он још увек није доступан за употребу на српском језику.<sup>5</sup> Валидације овог инструмента рађене у другим културама су показале да инструмент има добре метријске карактеристике (нпр. Ченг и др. 2022; Џабари и др. 2001).

Табела 2. Класификација 6 врлина и 24 људске снаге карактера (Питерсон, Селигман 2004; српски превод и адаптација: Беара, Ракић-Бајић, Изгарјан и Грујин 2022)

Врлине	Снаге
МУДРОСТ	Креативност, Радозналост, Љубав према учењу, Просуђивање, Перспектива/ Мудрост
ХРАБРОСТ	Храброст, Истрајност, Полет, Поштење и искреност
ХУМАНОСТ	Љубав, Љубазност/Великодушност, Социјална интелигенција
ПРАВДА	Праведност, Тимски рад и сарадња, Вођство
УМЕРЕНОСТ	Скромност, Опраштање, Саморегулисаност, Опрез
ТРАНСЦЕНДЕНЦИЈА	Уважавање лепоте и изврности, Духовност, Нада, Смисао за хумор, Захвалност

Када се користе снаге, учење је лакше и успешније; мотивација је јача и доживљај задовољства већи (Питерсон, Селигман 2004). Коришћење снага се може учити и вежбати, тиме је створена могућност за интеграцију ових садржаја и вештина у програме наставе и учења. Адолесценти који су у школи учествовали у вежбама заснованим на карактерним снагама показали су побољшања у задовољству животом у односу на друге ученике (Проктор и др. 2011).

## PERMA(H) МОДЕЛ

Вишедимензионални PERMA(H) модел позитивног образовања је један од оквира за планирање и евалуацију образовања, који може да се ко-

<sup>4</sup> <https://www.viacharacter.org/Surveys/TakeSurvey>

<sup>5</sup> Превођење овог VIA – YOUTH упитника на српски језик је у току, а спроводи га тим Института за позитивну психологију.



ристи како у теоријске, тако и у практичне сврхе у позитивном образовању. PERMA модел је прошао кроз неколико развојних фаза. Полазиште овог модела је била Селигманова трокомпонентна теорија аутентичне среће која је обухватала Позитивне емоције (P), Ангажовање/мотивацију (E) и Смисао и сврху живота (M), из које је након конципирања и детаљнијег истраживања израстао PERMA модел додавањем још две компоненте: Позитивни односи са другима (R) и Постигнуће (A) (Селигмен 2011), а касније и димензија Здравље (H) (Нориш, Робинсон, Вилијамс 2011; Нориш и др. 2013). Претходно наведених пет компоненти је мерљиво и на основу њихових нивоа се може проценити индивидуално психолошко благостање. Инструмент који се користи за њихово мерење је PERMA-профилер који још увек није стандардизован у Србији, а на америчком узорку има добре психометријске карактеристике (Селигмен 2018).

#### *ПОЗИТИВНЕ ЕМОЦИЈЕ (POSITIVE EMOTIONS – P)*

Позитивне емоције, осим среће, укључују наду, интересовање, радост, љубав, саосећање, понос, забаву и захвалност. Сматрају се главним показатељем процвата и могу се потенцирати како би се побољшало благостање (Фредриксон 2001). Уобичајени ниво индивидуалног функционисања се може унапредити упражњавањем, истраживањем и интегрисањем позитивних емоција. Досадашња истраживања показују да позитивне емоције могу умањити ефекте непријатних животних догађаја и побољшати отпорност (Тугаде, Фредриксон 2004), тако да можемо рећи да учестало доживљавање позитивних емоција помаже појединцима да изграде физичке, интелектуалне, психолошке и друштвене ресурсе који повећавају отпорности и опште благостање. Неке од честих позитивних емоција које срећемо у одељењу су радост, заинтересованост, радозналост, задовољство, нада, смиреност, понос, инспирисаност (позитивна узбуђеност око нечега), љубав, олакшање, срећа. У временском смислу, можемо рећи да се позитивна емоционалност огледа у томе да на прошле догађаје гледамо са пријатношћу, на будуће са надом, и уживамо у присутности у садашњем тренутку. Интервенције усмерене на развој позитивних емоција захвалности или уопштено емоционалне интелигенције код млађих адолесцената биле су успешне у повећању позитивних емоција и самопоштовања, а са друге стране у смањењу негативних емоција, анксиозности, депресивности и стреса (Вотерс, Лотон 2019).

#### *АНГАЖОВАЊЕ/МОТИВАЦИЈА (ENGAGEMENT – E)*

Када неко доживљава свепрожимајуће искуство у коме оптимално примењује своје вештине, снаге и фокусира пажњу на претходно постављен персонално изазован циљ говоримо о ангажовању / позитивној мотивацији. Према Чиксентмихалу (Csikszentmihalyi 2017), баланс између изазовности и тежине циља (задатка), са једне стране, и доживљаја компетентности, одно-

сно поседовања одговарајућег стрепена вештине потребне да се постављени циљ оствари, са друге стране, производи искуство названо *ѿок* (или *занесеност*) код неких аутора са сродних говорних подручја; видети нпр. у Ријавец, Миљковић, Брдар 2008). То искуство је толико задовољавајуће да су људи уроњени у упражњавање неке активности ради саме активности, а не ради награде/користи коју ће та активност донети. Приликом доживљавања тока долази до потпуне апсорпције у активност, пажња је фокусирана, нестаје свест о себи, а перцепција времена је измењена – немамо доживљај протока времена и престајемо бити заинтересовани за њега, постоји свест само о садашњем тренутку. Ток се може доживети у разним активностима, на пример, у добром разговору, радном задатку, свирању музичког инструмента, читању књиге, писању, чишћењу, поправљању бицикла, баштованству, спортским тренинзима... Истраживање релације тока и благостања је показало да су појединци који су покушавали да искористе своје снаге на нове начине сваки дан током недељу дана и улазили у стање тока били срећнији и мање депресивни након шест месеци (Селигмен и др. 2005).

#### *СМИСАО И СВРХА ЖИВОТА (MEANING – M)*

Потрага за смислом и потреба да се има осећај вредности и сврхе живота стара је колико и човечанство. Иако се наука бави овим питањем од почетка свог постојања, оно и даље интригира теоретичаре и истраживаче. Селигмен (2012) смисао и сврху живота одређује као припадање и/или служење нечему већем од нас самих. Постоје различите друштвене институције које омогућавају осећај смисла – религија, породица, наука, политика, радне организације, правда, заједница, друштвени узроци... Осећај сврховитости живота помаже појединцима да се усредсреде на оно што је заиста важно у суочавању са значајним изазовима или недаћама. Смисао или сврха живота се индивидуално разликују. Тако, смисао живота може бити бављење професијом, хуманитарним радом или политиком, али и брига о породици, упражњавање стваралачких подухвата, неговање верских/духовних уверења или одржавање добрих персоналних односа, стицање нових искустава... Осећај смисла произлази из личних вредности, а људи који сматрају да воде сврховит живот живе дуже и имају веће задовољство животом и мање здравствених проблема (Кашдан и др. 2009).

#### *ПОЗИТИВНИ ОДНОСИ (RELATIONSHIP – R)*

Еволуционо посматрано, добри односи са социјалном околином су неопходни за опстанак људске врсте, те ми као друштвена бића имамо јаку тежњу да се повежемо и очувамо везе да другима. Развијање блиских односа кључно је за адаптацију и омогућено је нашом способношћу за љубав, саосећање, љубазност, емпатију, тимски рад, сарадњу, самопожртвовање итд. Из претходног следи да су блиски и испуњавајући односи са важним другима

неопходни за психолошко благостање, а често се пријатне емоције и доживљаји попут среће, задовољства, осећаја припадности, поноса, смисла појачавају управо кроз њих. Блиске везе могу дати животу смисао, а социјална подршка је један од заштитних фактора у стресним ситуацијама. Многа истраживања још од Харловљевих и Болбијевих налаза о значају афективног везивања па све до савремених испитивања потврђују значај блиских персоналних веза за психолошко благостање. На пример, Хасед (2008) наводи да је друштвена изолација фактор ризика за депресију, злоупотребу психоактивних супстанци и самоубиство. Такође, у ранијим истраживањима утврђено је да су блиски односи важни предиктори субјективног благостања (Аргајл 2001; Мајерс 2000) и смисла живота (Хикс, Кинг 2009). У образовном контексту, показало се да су перцепције о социјалном окружењу у учионици повезане са ангажманом ученика, при чему наставници имају кључну улогу: ученичке перцепције о подршци наставника, као и наставничковој улози у подстицању интеракције и међусобног поштовања, биле су повезане с позитивним променама у њиховој мотивацији и ангажовању (Рајан, Патрик 2001). Наставничка подршка, промоција интеракције и подршка ученика повезане су са саморегулацијом и интеракцијом ученика приликом решавања задатака, с тим да су те повезаности делимично или у потпуности посредоване мотивационим веровањима (циљевима овладавања, академском и социјалном ефикасношћу) (Патрик, Рајан, Каплан 2007).

#### *ПОСТИГНУЋЕ (ACCOMPLISHMENT – А)*

Према Селигмену (2011), људи теже постигнућима, компетенцијама, успеху и мајсторству ради њих самих, у различитим доменима, укључујући радно место, спорт, игре, хобије итд., чак и ако то не доводи нужно до позитивних емоција. Осећај постигнућа произлази из постизања циљева, савладавања подухвата и самомотивације да особа заврши оно што је наумила. Доживљавање осећања поноса услед различитих успеха доприноси благостању (Селигмен 2012). Остваривање унутрашњих циљева (попут раста и повезивања) доводи до већег пораста благостања од остваривања спољних циљева као што су новац или слава (Селигмен 2013).

#### ПРИМЕНА МОДЕЛА И ИНТЕРВЕНЦИЈА ПОЗИТИВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ЊИХОВИ ЕФЕКТИ

Позитивно образовање је још увек млада теоријско-практична дисциплина, те су и модели и програми у свету још увек малобројни. Три таква програма ћемо овде укратко навести и приказати закључке евалуације ефеката (видети у Ларсон 2017).

*ПЕН ПРОГРАМ ЗА РАЗВОЈ РЕЗИЛИЈЕНТНОСТИ (THE PENN RESILIENCY PROGRAM), САД*

Овај програм је био намењен подучавању психолошке отпорности на стрес и могао би се сматрати претечом позитивног образовања, али не и програмом који би се данас сврстао под овај „кишобран”. Он је спровођен пре 2002. године, а тек од тада су почели да се у наставу уводе алати и модели позитивне психологије, па и позитивног образовања. Сам програм је био веома успешан у изградњи резилентности, користећи когнитивне технике преузете из когнитивно-бихејвиоралних психотерапијских праваца (Рејвич и др. 2013).

*ПОЗИТИВНО ОБРАЗОВАЊЕ – МОДЕЛ ЦИЛОНГ ГИМНАЗИЈЕ (THE GEELONG GRAMMAR SCHOOL MODEL OF POSITIVE EDUCATION – GGS), АУСТРАЛИЈА*

Модел смо приказали у претходном поглављу а овде ћемо пренети закључке из искустава и истраживања ефеката. Вела-Бродрик, Рикард и Чин (2014) су спровели трогодишњу лонгитудиналну студију испитујући ефекте GGS приступа и закључили да је код ученика образованих по GGS приступу значајно побољшано ментално здравље (забележено је статистички значајно смањење симптома депресије и анксиозности) и благостање (нпр. задовољство животом, позитивне емоције, ангажованост, смисао), у поређењу са контролном групом. Ученици су пријавили значајно више нивое задовољства животом, среће, захвалности и упорности, при чему су навели програм позитивног образовања као главни допринос доживљају веће отпорности, самопоуздања и прихватања сопствене способности постизања циљева. Још неке студије су показале сличне резултате (нпр. Селигмен и др. 2009; Квинлан и др. 2015; Фрајденберг 2010; Грин, Нориш 2013). Из ових истраживања ефеката може се закључити да је позитивно образовање трансформисало начин на који GGS приступа образовању, пружајући већу дубину и ширину образовања, при чему је допунило и унапредило холистички приступ образовању. Посвећујући се позитивном образовању, GGS је показао да школе могу и треба да узму у обзир здравље, добробит и процват, што је једнако важно као и традиционално академско учење.

*УНИВЕРЗИТЕТ ТЕКМИЛЕНИО (TECMILENIO UNIVERSITY), МЕКСИКО*

Универзитет Текмилинио из Мексика је од 2013. године као један од циљева поставио развој добробити својих студената и запослених. Инспириран PERMA моделом др Мартина Селигмана који утврђује да се благостање и срећа могу научити и да се могу мерити, додали су још два елемента: физичко благостање и свесност, као и снаге карактера и направили свој „екосистем благостања”. Овај модел су уградили у целокупни организацијски етос и културу. Као резултат, студенти су, након курса позитивне психологије, имали значајно повећање у мерама PERMA, као и у свесној пажњи и захвалности у поређењу са њиховим пре-тестом. Студенти са потпуном изло-

женошћу екосистему благостања имали су бољи учинак у односу на групу са делимичним излагањем и групу без излагања у следећим параметрима: просечна оцена на студијама, позитивне емоције, ангажовање, односи и постигнућа (Ескамила, у: Ларсон 2017).

*ЕФЕКТИ ПРОГРАМА И ИНТЕРВЕНЦИЈА ПОЗИТИВНОГ ОБРАЗОВАЊА*

Леа Вотерс је још 2011. године извршила метаанализу 12 школских интервенција које су осмишљене да негују добробит ученика и академски учинак пратећи позитивно-психолошки приступ. Докази су обећавајући и показују да су интервенције које можемо назвати позитивно-психолошким значајно повезане са добробити ученика и академским успехом. У наведеној метаанализи програма, од којих су неки били усмерени на све или већину снага а неки само на једну снагу, показало се да је могуће код ученика развијати снаге као што су радозналост, креативност, љубав према учењу и наду, што доводи и до повећања добробити ученика, задовољства животом, самопоштовања и пријатних емоција. Међутим, неки од програма усмерених на снаге нису показали утицај на смањење негативних показатеља добробити и менталног здравља (анксиозности, депресивности и непријатних емоција) (Вотерс 2011; Ријавец, Јурчец 2023).

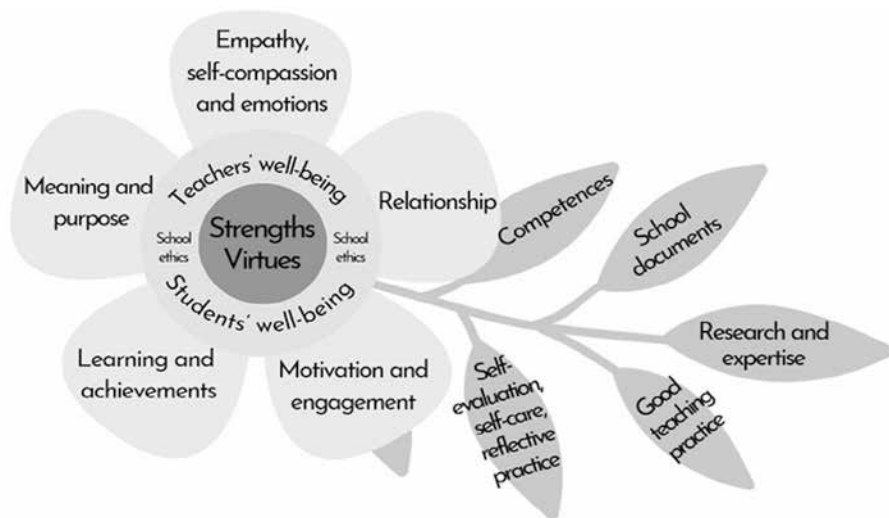
У нашем окружењу, нарочито се у Хрватској наглашавала потреба примене позитивних интервенција у школама, захваљујући професоркама образовне психологије и позитивне психологије са Универзитета у Загребу (Ријавец 2015; Миљковић, Ријавец, 2010; Ријавец, Јурчец 2023), а било је и покушаја примене програма позитивне психологије у школи, са позитивним резултатима. Код ученика који су били укључени у програме дошло је до повећања животног задовољства и позитивних емоција (Миљковић, Ријавец 2010), оптимизма код ученика средње и основне школе (Шверко и др. 2009; Иванковић, Ријавец 2012), као и оптимизма, наде и животног задовољства код млађих ученика основне школе (Шаранчић, Миљковић, Ријавец 2016).

У Србији се још увек мали број стручњака бави позитивном психологијом, па самим тим и позитивним образовањем. Приручник за програм „Како бити бољи” ауторки Миљковић и Ријавец (2010) преведен је у нашој земљи, а по том моделу је настао и истоимени програм за стручно усавршавање запослених у образовању (ауторка Изабела Рашковић), који је успешно обучавао наставнике током два акредитациона периода (2011–2014), али су дometи (у смислу броја обухваћених наставника) били ограничени. Као универзитетски предмет, Позитивна психологија јесте заступљена на неким студијским програмима за Психологију у земљи, али не свим, и то често само као изборни предмет. Мали је број књига и уџбеника написаних на српском језику који обрађују позитивну психологију као дисциплину, или неке основне концепте позитивне психологије. охрабрује да се у последњих неколико година појављују књиге и публикације на нашем језику, које доприно-

се разумевању и промоцији позитивне психологије (нпр. Јовановић, 2021а; 2021б) и позитивног образовања у Србији (нпр. Максић, Ђуришић-Бојановић 2017; Рашковић 2021) и да расте интересовање педагога, наставника и образовних психолога за позитивно-образовни приступ, о чему сведочи и овај тематски број часописа *Узданица*.

О ефектима примене позитивног образовања, као програма прихваћеног и интегрисаног у програм школе у Србији, још нема објављених научних радова и извештаја; у овом броју *Узданице* биће приказани резултати мерења неких позитивнопсихолошких димензија код наставника у оквиру ERASMUS+<sup>6</sup> пројекта „Школа у којој цветају снаге” Института за позитивну психологију (ИПП). На Слици 2 је приказан модел позитивног образовања који су развиле ауторке овог пројекта (ИПП 2024, у штампи).

Слика 2. Модел „Школе у којој цветају снаге” (ИПП 2024)



Као што се може видети, у овом моделу се такође препознају „градивни елементи” претходних програма позитивног образовања, пре свих VIA модел снага карактера, и елементи PERMA модела, са додатком емпатије и самосаосећања уз позитивне емоције, учења уз постигнућа и мотивације поред ангажованости, јер су то концепти који су блиски нашим наставницима. Управо су емпатија и мотивација биле највише истакнуте од стране настав-

<sup>6</sup> Пун назив је: “The Curious and Flourishing Schools – Positive Education in Building of Character Strengths and Virtues”, Erasmus+ KA220 (2022-1-RS01-KA220-SCH-000085663). Учествоју партнерске школе из Србије, Хрватске и Словеније, а придружене партнерске организације су Студијски програм за психологију Универзитета у Крагујевцу и Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу. Више о пројекту на сајту: <https://flourishing.school/>.

ника укључених у пројекат „Школа у којој цветају снаге”. У моделу се види и да овако схваћен концепт позитивног образовања има повезаност са истраживањима и постојећом експертизом просветних радника, са школским документима, самовредновањем и саморефлексивном праксом, добрим праксама у настави, као и са развојем компетенција наставника и ученика.

## ОГРАНИЧЕЊА И КРИТИКЕ ПРИМЕНЕ ПОЗИТИВНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Аутори у области позитивног образовања упозоравају да активности које су само усмерене на то да помажу ученицима да се „осећају добро” могу бити важан покретач самопоуздања и учења, али ако је „осећати се добро” једини критеријум, то у неким случајевима може да демотивише учење (нпр. Баумајстер 2003; Керн, Кауфман 2017). Стога се залажу за примену приступа позитивног образовања које у фокусу увек има и постигнућа, тј. академске исходе учења. Свакако је значајно подстицање пријатних емоционалних реакција у настави (Стојановић и др. 2023) јер су емоције попут узнемирености, страха и досаде погубне за учење, а што је атмосфера повољнија, осећања пријатнија и однос с наставником бољи, то ће и учење бити боље (Богнар, Дубовицки 2012). Међутим, познато је да је у настави корисно довести ученика у (благо непријатно) стање когнитивне неравнотеже, што је заправо замајач за акомодацију и учење нечег новог. Позитивна психологија не тврди да увек морамо да се осећамо добро да бисмо „били добро”. Напротив, и непријатне емоције имају своје место у позитивној психологији, као и њихова интеграција и међуоднос са пријатним.

Истраживања ефеката примене позитивног образовања и даље су малобројна, покушаји примене су пионирски и ограниченог обима, те је стога веома важно задржати пажњу како академске заједнице тако и актера образовања у предуниверзитетском систему образовања и васпитања и постепено прикупљати доказе о ефектима. Веома је тешко снимити, у програмима ограниченог трајања, неке промене у варијаблама које се могу мерити психолошким тестовима, али не и немогуће; нека ранија искуства говоре о томе да су након само десетак радионица измерене промене у правцу снижавања депресивности у програмској групи, у поређењу са контролном групом где је депресивност порасла (Миљковић, Ријавец 2010). Метаанализе истраживања позитивнопсихолошких интервенција на разним циљним групама указују на њихов потенцијал у побољшању субјективног благостања и психолошког благостања, као и у смањењу симптома депресије (Болије и др. 2013; Вотерс 2011). Међутим, величина ефекта ових интервенција је често, иако статистички значајна, била мала до умерена (Болије и др. 2013), а промене ограниченог обима (Мареро 2016). Такође, одређене интервенције позитивног образовања нису показале значајне ефекте у очекиваним исходима из-

међу програмских и контролних група (Хаперт, Џонсон 2010; Голдберг и др. 2022; Вотерс 2011). Стога је за јачи доказ о делотворности потребно још истраживања и дужих програма позитивног образовања, који би се могли интегрисати у редовну наставу и бити саставни део наставничких активности. У том смислу, заговорници позитивног образовања верују да се школе могу развити у позитивне институције и тиме допринети развоју целокупног друштва (Вајт 2016, према: Максић, Ђуришић-Бојановић 2017).

## ЗАКЉУЧАК

Позитивно образовање је приступ који је могуће интегрисати у савремене образовне трендове, попут усмерености на опште компетенције, фокуса на ученика и учење у образовном процесу, формативног оцењивања у функцији учења, стварања подстицајног окружења за учење, континуираног стручног усавршавања итд. Упоришта можемо наћи у готово свим кључним областима квалитета рада установа, а нарочито у областима Етос, Настава и учење и Подршка ученицима. Да би се у пуној мери остварило то што позитивно образовање нуди, потребно је да се што више наставника упозна са његовим принципима и да се отклони недостатак који се огледа у томе да се ове интервенције често недовољно интегришу у школу као организацију и своде се на ентузијасте који спроводе активности у оквиру својих часова или ваннаставних активности, а то је „кап у мору”. Сматрамо да су овакви спорадични покушаји и ентузијастички први корак у овладавању техникама и алатима позитивног образовања, али да је најбољи начин да се осете ефекти да се позитивно образовање потпуно интегрише у развојне планове, мисије и визије школе, као и у школске програме рада, и то барем из већине предмета, ако не и свих. Наравно, то би морало да буде праћено адекватном припремом наставника, а та припрема би морала да подразумева да најпре сами наставници осете „на својој кожи” предности бављења својим снагама карактера, мотивацијом, емоцијама, постигнућима и смислом, тј. концептима модела позитивног образовања, чиме ће ојачати не само своје компетенције, већ и доживљај добробити.

Укратко речено: сматрамо да овај приступ нуди бројне предности и могућности, ако позитивно образовање постане трајно и широко опредељење школе као организације, али и образовног система. Тада можемо у већој мери очекивати да ће се јасније видети ефекти код већине деце, па и родитеља и наставника.



## ЛИТЕРАТУРА

Аргајл (2001): М. Argyle, *The Psychology of Happiness*, 2nd ed., New York: Routledge.

Баумајстер, Лири (1995): R. F. Baumeister, M. R. Leary, The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation, *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.

Баумајстер, Кембел, Кригер, Вохс (2003): R. F. Baumeister, J. D. Campbell, J. I. Krueger, K. D. Vohs, Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?, *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1–44.

Беара, Дубовицки (2023): М. Beara, S. Dubovicki, The Polak Game and the Futures of Education – Are University Students Optimists or Pessimists about the Future of Education?, *Journal of Futures Studies*, 27(4), 29–41. DOI: 10.6531/JFS.202306\_27(4).0003

Беара, Јерковић (2015): М. Беара, И. Јерковић, Друштвене околности и наставничка професија, *Социолошки преглед*, XLIX/2, 229–253.

Беара, Ракић-Бајић, Хинић (2021): М. Beara, G. Rakić-Bajić, D. Hinić, Teachers' perceived stress and experience in online teaching during the early phase of the COVID-19 pandemic, *Psihološka istraživanja*, Vol. XXIV, 201–215. DOI: 10.5937/PSIS-TRA24-32741

Бернард, Валтон (2011): М. Bernard, K. Walton, The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships, *Journal of Student Wellbeing*, 5, 22–37.

Богнар, Дубовицки (2012): L. Bognar, S. Dubovicki, Emocije u nastavi, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(1), 135–153.

Болије, Хаверман, Вестерхоф, Рипер, Смит, Болмајер (2013): L. Bolier, M. Haverman, G. J. Westerhof, H. Riper, F. Smit, E. Bohlmeijer, Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies, *BMC Public Health*, 13, 119. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>

Буђевац (2022): Н. Буђевац, *Истраживање о стјавовима родитеља о образовном систему у Србији*, НАРНИС. Приступљено 7. 11. 2023. на: <https://www.obrazovanje.org/login/files/7c35d107b4f4d9da3e9441b6b4fdbff7006ce046.pdf>

Буђевац (2023): Н. Буђевац, *Истраживање о стјавовима наставника и директора школа о образовном систему у Србији*. НАРНИС. Приступљено 7.11. 2023. <https://www.obrazovanje.org/login/files/2705f8c544756da77a7ab57d4ddea177eaa20c96.pdf>

Вагнер, Холенштајн, Вепф, Руш (2020): L. Wagner, M. Hohenstein, H. Wepf, W. Ruch, Character strengths are related to students' achievement, flow experiences, and enjoyment in teacher-centered learning, individual, and group work beyond cognitive ability, *Frontiers in Psychology*, 1, 1324. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01324

Вагнер, Руш (2015): L. Wagner, W. Ruch, Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement, *Frontiers in Psychology*, 6, 610. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00610

Ванг, Хертел, Валберг (1997): М. С. Wang, G. D. Haertel, H. J. Walberg, Fostering educational resilience in inner-city schools, In: H. J. Walberg, O. Reyes, R. P. Weissberg (Eds.), *Children and youth: Interdisciplinary perspectives*, Sage Publications, Inc., 119–140.

Вебер, Вагнер, Рух (2016): M. Weber, L. Wagner, W. Ruch, Positive feelings at school: on the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning, *Journal of Happiness Studies*, 17, 341–355. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>

Вела-Бродрик, Чин, Рикард (2014): D. Vella-Brodrick, T. Chin, N. Rickard, *An Evaluation of Positive Education at Geelong Grammar School: A Snapshot of 2013*, 1–91.

Виденовић, Чапрић (2020): М. Виденовић, Г. Чапрић, *ПИСА 2018 извештај за Републику Србију*, Министарство просвете Републике Србије.

Вотерс (2011): L. Waters, A review of school-based positive psychology interventions, *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

Вотерс, Лотон (2019). L. Waters, D. J. Loton, SEARCH: A Meta-Framework and Review of the Field of Positive Education, *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4, 1–46.

Гејбл, Хајт (2005): S. L. Gable, J. Haidt, What (and why) is positive psychology?, *Review of General Psychology*, 9, 103–110.

Гилам, Адамс-Дојч, Вернер, Рејвич, Култер-Хајндл, Линкинс, Виндер, Петерсон, Парк, Абенаволи, Контеро, Селигмен (2011): J. Gillham, Z. Adams-Deutsch, J. Werner, K. Reivich, V. Coulter-Heindl, M. Linkins, B. Winder, C. Peterson, N. Park, R. Abenavoli, A. Contero, M. E. P. Seligman, Character strengths predict subjective well-being during adolescence, *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31–44.

Голдберг, Сомерс-Спикерман, Кларк, Шреурс, Болмејер (2022): J. M. Goldberg, M. P. J. Sommers-Spijkerman, A. M. Clarke, K. M. G. Schreurs, E. T. Bohlmeijer, Positive education in daily teaching, the promotion of wellbeing, and engagement in a whole school approach: a clustered quasi-experimental trial, *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 148–167. DOI: 10.1080/09243453.2021.1988989

Грин, Норриш (2013): L. Green, J. Norrish, Enhancing well-being in adolescents: Positive psychology and coaching psychology interventions in schools, In: C. Proctor, P. Linley (Eds.), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, 1st ed., Dordrecht: Springer, 211–222.

Динер, Динер, Динер (1995): E. Diener, M. Diener, C. Diener, Factors Predicting the Subjective Well-Being of Nations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851–864.

Динер, Тапа, Тај (2020): E. Diener, S. Thapa, L. Tay, Positive emotions at work, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 451–477. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>

Живановић, Вукчевић-Марковић, Димоски, Гвозден (2022): М. Živanović, M. Vukčević-Marković, J. Dimoski, M. Gvozden, *Mentalno zdravlje u Srbiji – procena potreba, faktora rizika i barijera u dobijanju stručne podrške*, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, <https://psychosocialinnovation.net/wp-content/uploads/2022/05/PROCENA-POTREBA-FAKTORA-RIZIKA-I-BARIJERA-U-DOBIJANJU-STRUCNE-PODRSKE.pdf>

ЗВКОВ (2013): *Стандарди ошћинских међупредметних компетенција за крај средњеј образовања*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

ЗОСОВ (2023): *Закон о основама система образовања и васпитања* (пречишћен текст). Приступљено 4. 11. 2023. <https://www.pravno-informacionisistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>

Зотовић Костић, Беара (2016). М. Зотовић Костић, М. Беара, *Ментално здравље младих у Војводини – стање и перспективе*. Центар за производњу знања и вештина.

ИПП (2024, у штампи): IPP, *Positive education in primary schools – manual for teachers*, Institut za pozitivnu psihologiju.

Иванковић, Ријавец (2012): М. Ivanković, М. Rijavec, Utjecaj provođenja programa pozitivne psihologije na optimizam i razredno ozračje kod učenika četvrtog razreda osnovne škole, *Napredak*, 153(2), 219–234.

Јовановић (2021а): В. Јовановић, *Психологија субјективног блајосијања* (2. издање), Нови Сад: Филозофски факултет.

Јовановић (2021б): В. Јовановић, *Субјективно блајосијање – кроскултурална перспектива*, Футура.

Кашдан, Мишра, Брин, Фрох (2009): Т. В. Kashdan, А. Mishra, W. E. Breen, J. J. Froh, Gender differences in gratitude: Examining appraisals, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs, *Journal of Personality*, 77(3), 691–730. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00562.x>

Квинлан, Свајн, Камерон, Вела-Бродрик (2014): D. Quinlan, N. Swain, C. Cameron, D. Vella-Brodrick, How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes, *The Journal Of Positive Psychology*, <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>.

Керн, Кауфман (2017): М. L. Kern, S. B. Kaufman, Research in Positive Education, In: E. Larson (Ed.), *The State of Positive Education*, IPEN.

Киз (2002): С. L. М. Keyes, Mental health continuum: From languishing to flourishing in life, *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207–222.

Коен, Вилијамсон (1988): S. Cohen, G. Williamson, Perceived stress in a probability sample of the United States, In: S. Spacapan, S. Oskamp (Eds.), *The social psychology of health: Claremont Symposium on applied social psychology*, Newbury Park, CA: Sage.

Ларсон (2017): Е. Larson (Ed.), *The state of positive education*, <https://www.ipen-network.com/post/the-state-of-positive-education>. IPEN.

Луковић, Маринковић, Зотовић (2022): S. Luković, B. Marinković, K. M. Zotović, The Zone of Actual and the Zone of Proximal Development Measured through Preschool Dynamic Assessment as Predictors of Later School Performance – a Longitudinal Study, *Psihologija*, 55(1), 89–10. <https://doi.org/10.2298/PSI200914004L>

Лутенс, Лутенс, Лутенс (2004): F. Luthans, K. Luthans, B. Luthans, Positive psychological capital: Beyond the human and social capital, *Business Horizons*, 47(1), 45–50.

Максић, Ђуришић-Бојановић (2017): С. Максић, М. Ђуришић-Бојановић, Допринос школског психолога примени принципа позитивне психологије у развоју школе, *Настава и васпитање*, 66(2), 337–350. DOI: 10.5937/nasvas1702337M

Мареро, Карбајера, Мартин, Мехиас, Хернандез (2016): R. J. Marrero, M. Carballeira, S. Martin, M. Mejias, J. A. Hernandez, Effectiveness of a positive psychology intervention combined with cognitive behavioral therapy in university students, *Anales de psicología*, 32(3), 728–740.

Миљковић, Ријавец (2010): Д. Миљковић, М. Ријавец, *Како бићи бољи?*, Приручник из позитивне психологије, Чачак: Легенда.

Мур, Липман (2005): К. А. Moore, L. H. Lippman, Introduction and conceptual framework, In: К. А. Moore, L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*, New York, NY: Springer Science & Business Media, 1–10.

Мајерс (2000): D. G. Myers, The funds, friends, and faith of happy people, *American Psychologist*, 55, 56–67.

НПС (Национални просветни Савет) (2011): *Индикаџори за праћење стања у образовању*. Приступљено 4. 11. 2023. на <https://archive.erisee.org/sites/default/files/Indicators%20for%20monitoring%20of%20education%202011.pdf>

Нориш, Робинсон, Вилијамс (2011): J. Norrish, J. Robinson, P. Williams, *A Model for Positive Education*, Corio: Geelong Grammar School.

Нориш, Вилијамс, О'Конор, Робинсон (2013): J. M. Norrish, P. Williams, M. O'Connor, J. Robinson, An applied framework for positive education, *Int. J. Wellbeing*, 3, 147–161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>

Павот, Динер (2008): W. Pavot, E. Diener, The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction, *Journal of Positive Psychology*, 3, 137–152.

Парк (2004): N. Park, Character strengths and positive youth development, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40–54. <https://doi.org/10.1177/0002716203260079>

Парк (2009): N. Park, Building strengths of character: keys to positive youth development, *Reclaiming Children and Youth*, 18, 42–47.

Патрик, Рајан, Каплан (2007): Н. Patrick, А. М., Ryan, А. Kaplan, Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement, *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>

Пешикан (2020): А. Пешикан, *Учење у образовном контексту*, Београд: Службени гласник.

Питерсон, Селигмен (2004): С. Peterson, М. Е. Р. Seligman, *Character strengths and virtues: A handbook and classification*, Washington DC: American Psychological Association / New York: Oxford University Press.

Поповић, Беара (2022): Д. Поповић, М. Беара, Пројектном наставом ка међупредметним компетенцијама ученика, *Иновације у настави*, XXXV/2, 131–144. UDK 371.314.6, DOI: 10.5937/inovacije2202131P

Поповић, Беара, Белић (2021): D. Popović, M. Beara, M. Belić, Difficulties in the Online Educational Context – Perception of Students, Parents, and Teachers, *Узданица*, XVIII/2, 67–82. DOI 10.46793/Uzdanica18.II.067P

Проктор, Цукајама, Вуд, Молтби, Идис, Линли (2011): С. Proctor, Е. Tsukayama, А. М. Wood, J. Maltby, J. F. Eades, Р. А. Linley, Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents, *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>

Рајан, Патрик (2001): А. М. Ryan, Н. Patrick, The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School, *American Educational Research Journal*, 38(2). <https://doi.org/10.3102/00028312038002>

Развионица (2015): *Оквир националној курикулума – Основи учења и настава*. Пројекат „Развионица”, Подршка развоју људског капитала и истраживању – Опште образовање и развој људског капитала. [https://www.obrazovanje.org/rs/uploaded/dokumenta/Okvir-nacionalnog-kurikuluma\\_Osnovi-ucenja-i-nastave.pdf](https://www.obrazovanje.org/rs/uploaded/dokumenta/Okvir-nacionalnog-kurikuluma_Osnovi-ucenja-i-nastave.pdf)

Рашковић (2021): И. Рашковић, Позитивна психологија – могућност примене у домовима ученика, *Васпитни рад у домовима ученика средњих школа Републике Србије* (Зборник радова), 10, Институт за економију и право, 95–101.

Рејвич, Гилам, Чаплин, Селигмен (2013): К. Reivich, J. E. Gillham, T. M. Chaplin, M. E. P. Seligman, From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth, In: S. Goldstein, R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children*, Springer Science + Business Media, 201–214. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_12)

Ријавец, Миљковић, Брдар (2008): М. Rijavec, D. Miljković, I. Brdar, *Позитивна психологија – зnanstveno истраживање људских снага и среће*, IEP-D2.

Ријавец (2015): М. Rijavec, Should happiness be taught in school?, *Croatian Journal of Education*, 17(1), 229–240.

Ријавец, Јурџец (2023): М. Rijavec, L. Jurčec, *Позитивна психологија и добробит ученица*, *Vzgoja i izobraževanje*, 1–2, 23–29.

Селигмен, Стин, Парк, Питерсон (2005): М. Е. P. Seligman, T. A. Steen, N. Park, P. Peterson, Positive psychology progress: Empirical validation of interventions, *American Psychologist*, 60(5), 410–421.

Селигмен (2011): М. Seligman, *Flourish*, New York, NY: Free Press.

Селигмен (2018). М. Seligman, PERMA and the building blocks of well-being, *The Journal of Positive Psychology*, DOI: [10.1080/17439760.2018.1437466](https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466)

Селигмен, Ернст, Гилам, Рејвич, Линкинс (2009): М. Seligman, R. Ernst, J. Gillham, K. Reivich, M. Linkins, Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review Of Education*, 3(35), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

СеЦонс/ЦПЖ (2020): SeConS/CPŽ Истраживање о утицају пандемије корона вируса на популацију младих у Србији. Приступљено 5. 11. 2023. на: [https://cpz.rs/wp-content/uploads/2020/12/SeConS\\_CP%C5%BD\\_-Uticaj-pandemije-korona-virusa-na-populaciju-mladih-u-Srbiji-FINAL.pdf](https://cpz.rs/wp-content/uploads/2020/12/SeConS_CP%C5%BD_-Uticaj-pandemije-korona-virusa-na-populaciju-mladih-u-Srbiji-FINAL.pdf)

Стојановић, Миловановић, Ђирковић-Миладиновић (2023): Б. Стојановић, Р. Миловановић, И. Р. Ђирковић-Миладиновић, Емоционалне реакције адолесцената у настави, *Узданица*, XX/1, 215–228. DOI [10.46793/Uzdanica20.1.215S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.1.215S)

Тинари (2019): С. М. Tinari, *Positive Emotions in the Classroom: Tips for Boosting Curiosity, Hope and Belonging*. Приступљено 29. 10. 2023. на <https://freespiritpublishingblog.com/2019/09/30/positive-emotions-in-the-classroom-tips-for-boosting-curiosity-hope-and-belonging/>

Тугаде, Фредриксон (2004): М. М. Tugade, B. L. Fredrickson, Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333.

УНИЦЕФ (2022): UNICEF, *Svaki peti adolescent prijavljuje nervozu, u planu jačanje psihosocijalne podrške adolescentima*. Saopštenje za medije. <https://www.unicef.org/serbia/medija-centar/vesti/konferencija-mentalno-zdravlje-mladih-2022>

Фрајденберг (2010): E. Frydenberg, *Think positively!*. London: Continuum International Pub. Group.

Фредриксон (2001): B. L. Fredrickson, The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-Ad-Build Theory of positive emotions, *American Psychologist*, 56(3), 218–226.

Хасед (2008): C. S. Hassed, *The essence of health: the seven pillars of wellbeing* (1st ed.), Ebury Press.

Хикс, Кинг (2009): J. A. Hicks, L. A. King, Positive mood and social relatedness as information about meaning in life, *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 471–482. <https://doi.org/10.1080/17439760903271108>

Хаперт, Џонсон (2010): F. Huppert, D. Johnson, A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being, *The Journal of Positive Psychology*, 5, 264–274.

Ченг, Хзу, Хуанг, Кин, Лиу, Тјан, Лиао, Жу, Ксианг, Чен Јанд Леи (2022): X. Cheng, S. Xu, Y. Huang, C. Qin, K. Liu, M. Tian, X. Liao, X. Zhou, B. Xiang, W. Chen Jand Lei, Initial validation of the Chinese version VIA Youth-96 and age-related changes in character strengths among adolescents, *Frontiers in Psychology*, 13, 906171.

Чиксентмихали (2017): М. Чиксентмихали, *Ток – Психологија ојџималној искусиња*, Федон.

Џабари, Шахиди, Панаги, Мазахери, Оберле (2021): M. Jabbari, S. Shahidi, L. Panaghi, M. A. Mazaheri, E. Oberle, Examining the link between character strength and positive and negative mental health indicators in Iranian adolescents, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39, 610–622. doi: 10.1177/07342829211005300

Шаранчић, Миљковић, Ријавец (2016): S. Šarančić, D. Miljković, M. Rijavec, The impact of the positive psychology program to the well-being (optimism, hope, life satisfaction) of third grade students in the primary school [Paper presentation], *8th European Congress on Positive Psychology*, June 28 – July 1 2016, Angers, France.

Шверко, Крамар, Спанић, Томас, Вугер (2009): D. Šverko, K. Kramar, A. Spanić, J. Tomas, R. Vuger, *Optimizam: Може ли се увјежбати?*, Knjiga sažetaka 1, Међународни конгрес психолога Bosne i Hercegovine.

Шошани, Авив (2012): A. Shoshani, I. Aviv, The pillars of strength for first-grade adjustment – Parental and children's character strengths and the transition to elementary school, *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 315–326. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.691981>

Mirjana M. Beara Benjak

University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Art  
Joint study program of Psychology  
Institute for Positive Psychology  
Novi Sad

Gorana M. Rakić-Bajić

Union University in Belgrade  
Faculty for Law and Business Studies  
“Dr Lazar Vrkatić” in Novi Sad  
Department of Psychotherapy  
Institute for Positive Psychology  
Novi Sad

## LEARN, WORK, AND BE GOOD – POSITIVE EDUCATION AS A CHANCE FOR THE EDUCATIONAL SYSTEM IN SERBIA

*Summary:* The aim of this paper is to offer one of the possible paths to support the sense of well-being and satisfaction for all education stakeholders in Serbia, which is called ‘positive education’. Recent research studies indicate the presence of concerning indicators of mental health and stress both in students and teachers, seemingly affecting the achievements and the realization of education goals and outcomes. Positive education is an applied discipline of Positive Psychology in the educational context, giving equal importance to both achievements and mental health, optimal functioning, and well-being of all involved in the processes of learning and teaching. Models of positive psychology and positive education, as well as some experiences in the application of these models are presented, along with the possibility of their implementation in our country.

*Keywords:* positive psychology, positive education, well-being, education goals, achievements, attitudes towards education, mental health, models of positive education.





Драгана Г. Радивојевић  
Неда Б. Гаврић  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет Бијељина

УДК 371.3::3/5  
37.016:502/504  
DOI 10.46793/Uzdanica20.S.041R  
Оригинални научни рад  
Примљен: 26. септембар 2023.  
Прихваћен: 25. децембар 2023.

## МОТИВИ КОЈИ ПОКРЕЋУ УЧЕЊЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

*Айстѝраќѝ:* Организација и реализација часова природе и друштва у млађим разредима основне школе на којима су ученици мотивисани за учење веома је изазован задатак за наставника и подразумева повезивање и покретање унутрашњих и спољашњих мотива. С тим у вези, за потребе истраживања у оквиру предмета Природа и друштво / Моја околина креиран је петостепени упитник Ликертовог типа у ком су тврдње структурисане у три групе унутрашњих и спољашњих мотива према факторима наставе – карактеристике наставног предмета (наставни садржај), начин реализације садржаја (наставников рад) и други спољашњи и унутрашњи мотиви за усвајање садржаја (ученик). Циљ истраживања је испитати да ли се нека од група мотива за усвајање садржаја посебно издваја и предњачи над другом групом. У истраживању је учествовало 343 ученика од другог до петог разреда који из датог наставног предмета имају врлодобру или одличну оцјену. Приликом анализе резултата употребљена је дескриптивна статистика, ANOVA и Спирманов коефицијент корелације. Резултати показују да се рад наставника као група мотива у одређеној мјери издваја у односу на остале издвојене групе, те више покреће учење природе и друштва. Ученици са одличном оцјеном исказују на упитнику виши степен мотивације у односу ученике са оценом „врлодобар” из овог предмета. Уочено је и да са високом разреда опада висина мотивације за учење садржаја природе и друштва у погледу све три групе мотива. У наредним истраживањима требало би истим анкетним упитником испитати мотиве који покрећу учење природе и друштва код добрих, довољних и недовољних ученика како бисмо употпунили резултате овог истраживања.

*Кључне ријечи:* природа и друштво, мотиви за учење, млађи ученици.

### УВОД

Кад се обазремо на опширност наставних програма, очекивања наставника, жеље родитеља и сопствене тежње ученика, дијете на редовну наставу

све чешће одлази са грчевитим унутрашњим борбама између онога што оно заиста јесте и онога што други желе да буде. Стављајући у први план не захтјеве школских програма (мада се тиме не умањује њихова важност), него човјекову потребу за љубављу, подршком, разумијевањем, прихватањем, можемо сматрати да смо на добром путу да обликујемо ђаке који на школу гледају као на мјесто гдје се осјећају пријатно и испуњено.

Колико ће ученици усвојити програмске садржаје зависи од много чињилаца, а мотивисаност је један од њих. „Стање мотивисаности представља извесну заокупљеност особе неким мотивом или активношћу покренутом тим мотивом или очекиваним исходом дате активности” (Ђурић 2013: 118). Довести ученика у стање мотивисаности за учење није нимало лак задатак. Проблем у учењу јавља се кад оно иде фиксираним путем и по крутим оквирима наставног програма, без прилагођавања појединцима и ситуацијама. Суштина датог проблема огледа се у томе што се оваквим начином усвајања знања не успијева ангажовати природна енергија која одражава мотивисаности за учење (Силверман 2015).

У раду ћемо се бавити мотивима који покрећу учење садржаја природе и друштва који се изучавају у млађим разредима основне школе у Републици Српској, са циљем да се испита да ли се неки од мотива за усвајање поменутих садржаја (карактеристике наставног предмета, начин реализације садржаја и други спољашњи и унутрашњи покретачи попут похвале, награде, добре оцјене, интересовања) посебно издваја и предњачи над другим мотивима.

## НАЧИНИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ САДРЖАЈА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Ученици похађају наставу природе и друштва од самог почетка школовања, с тим да у првој тријади предмет носи назив Моја околина, а назив Природа и друштво у четвртој и петом разреду (у даљем тексту: Природа и друштво). Комплексни и интердисциплинарни садржаји природе и друштва уводе ученике у научно сагледавање и тумачење природних и друштвених феномена, те их оспособљавају за изучавање садржаја биологије, географије, физике, хемије, који их очекују у наставку школовања (Цекић-Јовановић 2016).

Општи циљеви за прва три разреда основне школе у оквиру датог предмета јесу да ученици разумију међусобну условљеност и повезаност природних и друштвених процеса, активно и самостално учешће у друштвеном животу средине, развијање истраживачких активности с циљем самоучења, развијање когнитивних способности, критичког и стваралачког мишљења о појавама и процесима у околини, развијање еколошке свијести. У четвртој

и петом разреду као циљеви још се јављају и: разумијевање узрочнопоследичних односа природних богатстава и друштвених процеса, оспособљавање ученика за прикупљање информација из различитих извора, развијање истраживачких компетенција и компетенција за самоучење, критичког мишљења о питањима у друштвеном окружењу итд. (Наставни програми за основно васпитање и образовање 2021).

Постоји много начина помоћу којих ученици могу стећи нова знања. Методика наставе природе и друштва, ослањајући се на законитости васпитно-образовног процеса у оквиру датог предмета наводи бројне врсте наставе које се приликом извођења часова могу примјенјивати: проблемска настава, програмирана, учење путем открића, изванучионичка, истраживачка, СТЕМ настава као интеграција науке, технологије, инжењерства и математике и др. Свака од поменутих врста има свој специфичан начин организације, погодна је за одређене садржаје природе и друштва, има своје предности и недостатке. Проблемска настава подстиче трансфер раније стечених знања на нове ситуације учења, чиме доприноси развоју способности ученика за самоучење (Радивојевић 2012). Програмирана настава, управљањем процесом учења, омогућује индивидуализацију и самостално вредновање процеса учења (Ђурчић 2006). Учење путем открића поучава ученике методама научног истраживања, појачава унутрашњу мотивацију, омогућује трајније и квалитетније памћење наученог (Радивојевић 2016). Током изванучионичке наставе ученици су у непосредном контакту са природом, уче истражујући, таква настава им је примамљива и не оптерећује их превише (Шкугор, Борич 2012) јер је „у амбијенталној настави релевантан предмет учења, анализе и закључивања онога што је ученик сам приметио и издвојио као вредно истраживања или занимљиво” (Младеновић, Голубовић-Илић, Копривица 2015: 133). Истраживачка настава доводи до развоја и разумијевања наставних садржаја кроз постављање питања, анализу информација и критичко мишљење (Бошњак Степановић, Поповић, Бранковић 2018). СТЕМ настава ефикасно подстиче научну писменост, заинтересованост за градиво и мотивацију за учењем (Каеронингитас, Перманасари, Хамидах 2016).

Приликом организације часа природе и друштва потребно је обратити посебну пажњу на мотивисање ученика за усвајање садржаја, без чега неће мо бити у могућности ни квалитетно реализовати час, нити достићи очекиване наставне исходе.

## МОТИВАЦИЈА У ШКОЛИ И МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА УСВАЈАЊЕ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА

Мотивација на часовима од пресудне је важности за учење и повезана је како са школским успјехом, тако и са позитивним ставовима према школи,

дисциплином и већим задовољством ученика и наставника. Мотивацију као такву можемо посматрати на два различита нивоа – као општу и специфичну мотивацију за учење. Општа мотивација испољава се као тежња да се усвоје знања и вјештине у различитим ситуацијама учења. Под специфичном мотивацијом подразумевамо мотивацију за усвајање садржаја у одређеном школском предмету. Општа мотивација прилично је стабилна и има извор у самом ученику, док специфична мотивација у великој мјери зависи од спољашњих чинилаца, као што су карактеристике садржаја који се учи и понашање наставника (Визек Видовић и др. 2014).

Најпознатија подјела мотивације је на унутрашњу и спољашњу. Унутрашња мотивација представља одговор на човјекове унутрашње мотиве попут радозналости, потребе за знањем, компетентношћу, растом и развојем. Ученицима који имају унутрашњу мотивацију на високом нивоу усвајање нових садржаја само је по себи награда и задовољство. Будући да нису сви наставни садржаји толико занимљиви и привлачни, за одржавање и повећавање мотивације користе се и спољашњи подстицаји (спољашња мотивација) попут добре оцјене, похвале, дипломе и других награда (Визек Видовић и др. 2014). Понекад, ипак, није могуће раздвојити дејство унутрашње и спољашње мотивације. На примјер, ученици који уче под утицајем својих унутрашњих потреба за свој успјех у учењу добијају високе оцјене и друга признања наставника, те су поред унутрашње мотивације додатно подстакнути и спољашњом мотивацијом. Ово указује да унутрашњи и спољашњи мотиви могу дјеловати повезано на покретање и усмјеравање активности у школи (Ђурић 2013).

Као један од најважнијих типова мотива у школи је мотив за постигнућем, усљед којег су ученици усмјерени на постизање успјеха. Поред усмјерења ка успјеху постоји и усмјерење као избјегавању неуспјеха. Треба обратити посебну пажњу на такве ученике како бисмо им омогућили да пронађу задовољство у учењу. Наставници треба све више да се ослањају на ситуациона интересовања, да задају задатке који стимулишу радозналост ученика, који су повезани са конкретним ситуацијама и интересовањима ученика. Кад год су у прилици наставне садржаје треба да повезују са личним интересовањима ученика, чак и кад услови нису најповољнији (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014).

На основу истражене литературе, а према потребама истраживања, мотиве који покрећу учење природе и друштва у млађим разредима основне школе сврстали смо у три групе у којима се преплићу унутрашњи и спољашњи мотиви, али их раздвајају фактори наставе – наставни садржај, наставник (његов начин поучавања) и ученик.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

*Циљ* истраживања је испитати да ли се неки од мотива за усвајање садржаја природе и друштва (карактеристике наставног предмета, начин реализације садржаја, други спољашњи и унутрашњи мотиви) посебно издваја и предњачи над другим мотивима.

У складу са циљем постављена је *хипотеза* истраживања која гласи: Мотивација ученика за усвајање садржаја природе и друштва повезана је са карактеристикама наставног предмета, начином реализације наставних садржаја и другим спољашњим и унутрашњим мотивима који се тичу самог ученика, те се ниједна међу наведеним групама мотива не издваја. Овакве резултате очекујемо зато што фактори наставе чине једну цјелину унутар васпитно-образовног процеса и међусобно утичу једни на друге. Дефинисали смо следеће *задатке* истраживања:

1. Провјерити да ли постоје разлике међу одговорима ученика према варијабли „разред”.
2. Провјерити да ли су одговори ученика на све три групе тврдњи повезани са оцјеном коју имају из Природе и друштва.

У истраживању које је спроведено у новембру и децембру 2022. године коришћена је дескриптивна *метода, техника* анкетирања са упитником као мјерним *инструментом*. *Узорак* је пригодни и чини га 343 ученика млађих разреда основне школе (од другог до петог разреда) са подручја Бијељине, Брчког, Угљевика, Братунца и Милића. Првобитно је било 555 испитаника, али је ради уједначавања узорка према висини оцјене из Природе и друштва велики дио изостављен. Укупно је 87 ученика другог разреда, 84 ученика трећег, 87 четвртог и 85 ученика петог разреда, од којих 149 из Природе и друштва има просјечну оцјену „врлодобар” и 194 оцјену „одличан”.

Упитник у форми петостепене Ликертове скале састоји се од 15 тврдњи. Уз прилагођавање конкретном истраживању, сачињен је по узору на упитник „Емоције и мотивација ученика у процесу учења” и упитник „Сврха и циљ учења” (Станковић-Јанковић 2020). Формиране су три групе тврдњи кроз које се прожимају и спољашњи и унутрашњи мотиви, а оно што групе раздваја јесу мотиви који се тичу самог предмета Природа и друштво (наставни садржаји), мотиви који се односе на начин реализације садржаја (наставник) и други мотиви који се односе на ученика. Првих пет тврдњи испитују колико на усвајање садржаја ученике мотивише предмет сам по себи (занимљиво градиво, забавније него на часовима других предмета, сазнаје се много о свом окружењу, могућност корелације градива, трајнија знања). Могућност корелације градива могуће је сврстати и у другу групу, али се као таква не односи на конкретну врсту наставе, него више на особености

наставног садржаја који је погодан за корелацију са другим наставним предметима, те смо је из тог разлога сврстали у прву категорију. Тврдње 6, 9, 10, 12 и 13 испитују колико ученике мотивише врста наставе, односно начин на који се садржај обрађује (учење путем открића, употреба мултимедија на часовима, проблемска, изванучионичка, индивидуализована настава), док се тврдње 7, 8, 11, 14 и 15 односе на друге спољашње и унутрашње мотиве који се тичу самог ученика (похвала, награда, добра оцјена, посебна интересовања). Требало би истаћи да се тврдња 15 („Често утврђивање градива ме подстиче да не заборавим шта смо раније учили“) може сврстати и у групу која се односи на начин реализације садржаја, али смо је припојили трећој јер под честим утврђивањем градива овдје не подразумејемо рад наставника него самостални рад ученика на трајности усвојеног знања. Одговори се дају на скали од 1 до 5, гдје „1“ изражава потпуно неслагање са тврдњом, а „5“ потпуно слагање.

У конструисању инструмента, поред аутора рада, учествовао је и један стручњак из области педагошке психологије. Пирсонов коефицијент корелације између честица износи .10–.53 за прву групу; .10–.38 за другу групу и .15–.50 за трећу групу тврдњи. Поузданост упитника изражена је Кронбаховом алфом чија вриједност износи 0.84. Објективност упитника осигурана је тиме што су га спроводили истраживачи који не познају ученике, нити њихов успјех из природе и друштва.

Добијени подаци обрађени су употребом програмског пакета IBM SPSS 20, и приказани табеларно и текстуално.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

У Табели 1 представљени су дескриптивни показатељи за укупно 15 честица упитника посебно, као и вриједности за цјелокупне групе мотива.

Кад сагледамо све три групе тврдњи – „Предмет“, „Рад наставника“, „Ученик“, уочавамо да су вриједности аритметичких средина изузетно високе и крећу се од 3.67 до 4.79, са стандардном девијацијом (одступањем од аритметичке средине) од 0.74 до 1.27. Вриједност аритметичке средине испод 4 јавља се у групи „Предмет“ код тврдње која се односи на то колико су ученицима часови природе и друштва занимљивији од часова других предмета, као и тврдње гдје је требало скалирати у којој мјери ученици једва чекају да дођу кући да би о новом градиву сазнали нешто више путем додатних извора, која припада групи тврдњи „Ученик“. У групи „Рад наставника“ аритметичке средине свих тврдњи су изнад 4.

Одговори чије се вриједности аритметичких средина крећу између 4.00 и 4.50 односе се на то да ученици воле учити садржаје природе и друштва јер им је на часовима забавно, стечена знања примјењују и изван

Табела 1. Мјере дескриптивне статистике за три групе мотива поређане према опадајућем редослиједу аритметичке средине

Група	Бр.	Тврдње	М	SD
Предмет	3	Док учим Природу и друштво / Моју околину могу сазнати много о свијету који ме окружује.	4.68	0.68
	5	Кад учимо ново градиво повезујемо га са оним што смо већ учили.	4.41	0.91
	2	Знања која стичемо на часовима Природе и друштва / Моје околине примјењујем изван школе.	4.38	0.88
	1	Волим да учим Природу и друштво / Моју околину јер ми је на часовима забавно.	4.29	0.98
	4	Часови Природе и друштва / Моје околине су ми занимљивији од часова неких других предмета.	3.67	1.27
<b>Вриједности за целокупну групу мотива</b>			<b>4.28</b>	<b>1.02</b>
Рад наставника	13	Допада ми се кад учимо на начин који свакоме од нас највише одговара.	4.65	0.74
	9	Причињава ми радост кад на часовима гледамо видео-снимке, слике или кад користимо рачунар.	4.59	0.86
	10	Допада ми се кад сами или са другарима рјешавамо неки проблем из градива.	4.50	0.83
	12	Волим да учим кад имамо часове у природи или на неком другом мјесту изван учионице.	4.49	0.95
	6	Радо учим кад радимо задатке који ме тјерају на размишљање.	4.30	0.97
<b>Вриједности за целокупну групу мотива</b>			<b>4.51</b>	<b>0.88</b>
Ученик	14	Кад добијем високу оцјену из Природе и друштва / Моје околине пожелим да учим још више.	4.79	0.93
	8	Кад ме учитељ/ица похвали добијем жељу још више да учим.	4.70	0.75
	15	Често утврђивање градива ме подстиче да не заборавим шта смо раније учили.	4.55	0.87
	7	Начин на који учимо на часу ме брзо и лако заинтересује.	4.41	0.92
	11	Кад учимо ново градиво једва чекам да дођем кући и потражим нешто више о томе (на интернету или у некој књизи).	3.92	1.20
<b>Вриједности за целокупну групу мотива</b>			<b>4.41</b>	<b>0.98</b>

Легенда: М – аритметичка средина; SD – стандардна девијација.

школе, ново градиво повезују са већ наученим (група тврдњи „Предмет”), радо рјешавају задатке који их тјерају на размишљање, допада им се кад рјешавају проблем из градива сами или са другарима, воле кад имају часове изван учионице, начин рада на часу их брзо и лако заинтересује (група тврдњи „Рад наставника”), те због високе оцјене пожелеле да уче још више (група тврдњи „Ученик”).

Аритметичке средине преко 4.50 појављују се код тврдње која говори о томе да се учењем садржаја природе и друштва може сазнати много о свом окружењу (група „Предмет”); тврдње која се односи на индивидуализовану,

као и на мултимедијалну наставу (група „Рад наставника”); као и код тврдњи из групе „Ученик” које истичу високу оцјену, похвалу и учестало утврђивање градива као снажне мотиваторе.

Како бисмо утврдили постоје ли статистички значајне разлике међу одговорима ученика према варијабли „група мотива” користили смо једнофакторску анализу варијансе чији резултати су приказани у Табели 2.

Табела 2. Значајност разлика између три групе мотива.

Групе	df	F	ρ	η <sup>2</sup>
Предмет				
Рад наставника	2	22.95	.000	.090
Ученик				

Легенда: F – вриједност ANOVA теста; ρ – статистичка значајност; η<sup>2</sup> – величина утицаја варијабли

Вриједност ANOVA теста 22.95 са значајношћу  $\rho < 001$  показује да постоје значајне разлике у одговорима ученика у зависности од групе мотива, а коефицијент величине утицаја показује да је утицај групе мотива умерен. У Табели 3 представљени су резултати LSD теста који дају више информација о откривеним разликама међу групама мотива.

Табела 3. Резултати LSD теста

		МЕА	ρ
Предмет	Рад наставника	-.22	.000
	Ученик	-.13	.000
Рад наставника	Ученик	.09	.000

Легенда: МЕА – максимално екстремно одступање између добијене и очекиване дистрибуције; ρ – статистичка значајност

Поредећи групу „Предмет” са преостале двије групе мотива видимо да се разлике појављују у корист других група, односно да су ученици на Ликертовој скали од 1 до 5 заокруживали више вриједности код тврдњи које се односе на начин реализације садржаја (МЕА = -.22) и остале мотиве који се тичу самог ученика (МЕА = -.13) у односу на карактеристике наставног предмета Природа и друштво као мотива који покреће учење. Између група „Рад наставника” и „Ученик” разлике су у корист прве групе (.09).

Према резултатима приказаним у Табели 1, 2 и 3 закључујемо да постоје значајне разлике у изражености мотивације ученика у зависности од групе мотива, те да се „Рад наставника” у одређеној мјери издваја као група мотива која нешто више покреће учење о природи и друштву у односу на остале групе мотива.

За провјеру колико су одговори ученика повезани са оцјеном коју имају из Природе и друштва и са разредом који похађају употријебили смо



Спирманов коефицијент корелације чији резултати слиједу у наставку (Табела 4).

Табела 4. Повезаност мотива са оцјеном из Природе и друштва / Моје околине и са разредом који ученици похађају.

Група тврдњи	Тврдња	$\rho$ (оцјена)	Sig. (оцјена)	$\rho$ (разред)	Sig. (разред)
Предмет	T1	.27	.00	-.22	.00
	T2	.34	.00	-.19	.00
	T3	.21	.00	-.03	.56
	T4	.22	.00	-.29	.00
	T5	.22	.00	-.22	.00
Рад наставника	T6	.27	.00	-.28	.00
	T9	.08	.16	-.11	.04
	T10	.23	.00	-.01	.80
	T12	.22	.00	-.09	.10
	T13	.11	.04	-.08	.14
Ученик	T7	.22	.00	-.08	.14
	T8	.23	.00	-.12	.03
	T11	.17	.00	-.21	.00
	T14	.32	.00	-.11	.04
	T15	.23	.00	-.14	.01

Легенда: Т – тврдња;  $\rho$  – Спирманов коефицијент корелације; Sig. – статистичка значајност

Анализирајући резултате из Табеле 4 закључујемо да постоји углавном слаба, али ипак статистички значајна повезаност мотива ученика и оцјене коју имају из Природе и друштва, те да се она за групу „Предмет” креће у рангу између .21 и .34, за групу „Рад наставника” између .11 и .27, и за групу „Ученик” у рангу између .17 и .32, при чему се увиђа да се висина корелације не разликује битно међу групама мотива. Вриједности коефицијента корелације су позитивне, тако да уочене повезаности показују више нивое мотивације ученика са одличном оценом у односу на мотивацију ученика са оценом „врлодобар”. Будући да Спирманов коефицијент корелације није значајан само за девету тврдњу, закључујемо да мултимедијална настава, односно употреба рачунара подједнако мотивише ученике, без обзира на оцјену коју имају.

Уколико се осврнемо на варијаблу „Разред” уочићемо да у групи мотива повезаних са карактеристикама предмета Спирманов коефицијент корелације није значајан само за трећу тврдњу која се односи на то да док уче градиво из Природе и друштва могу сазнати много о свијету који их окружује. Корелација осталих одговора на тврдње ове групе са разредом постоји и креће се у рангу између -.19 и -.29. У групи мотива „Рад наставника” значајне корелације на нивоу  $\rho < .01$  јављају се код шесте тврдње („Радо

учим кад радимо задатке који ме тјерају на размишљање”) и девете тврдње („Причињава ми радост кад на часовима гледамо видео-снимке, слике или кад користимо рачунар”). Незначајни резултати у вези са осталим тврдњама указују да проблемска, изванучионичка и индивидуализована настава природе и друштва покрећу учење подједнако и код млађих и код старијих ученика у узорку. Најзад, у групи мотива који се тичу ученика са разредом је незначајно повезана само седма тврдња („Начин на који учимо на часу ме брзо и лако заинтересује”).

Негативни предзнаци корелација све три групе мотива са варијаблом „Разред” показују да су сви мотиви израженији код млађих ученика у узорку.

## ЗАКЉУЧЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Наставни садржај, наставник и ученик као фактори наставе одабрани су да буду критеријум сврставања унутрашњих и спољашњих мотива у различите категорије. Настојали смо сазнати да ли од неког фактора посебно зависи мотивација ученика за учење о природи и друштву. У истраживању су учествовали ученици од другог до петог разреда који из Природе и друштва имају просјечну оцјену „врлодобар” или „одличан”. Задаци истраживања су обухватили и испитивање повезаности одговора ученика по издвојеним групама мотива „Предмет”, „Рад наставника” и „Ученик” са варијаблама „Разред” и „Оцјена”.

Према добијеним резултатима, рад наставника је најважнији покретач за учење градива из предмета Природа и друштво, а најслабији карактеристике које се приписују самом предмету.

Одговори ученика повезани су са оцјеном коју имају из Природе и друштва. Није изненађујуће да ученици са одличним оцјенама наводе да их више покрећу мотиви из све три групе у односу на ученике са нижом оценом, осим када је реч о мултимедијалној настави, која је важан подстицај и за врлодобре ученике на предмету. Посебну пажњу би требало да привуче налаз да мотивација за учењем предмета Природа и друштва опада што су ученици старији. Истовремено, важан изузетак од те правилности, који би могао да буде и препорука за праксу, тиче се активних модела наставе попут проблемске, изванучионичке и индивидуализоване наставе, јер они подстичу и млађе и старије ученике на учење.

У наредним истраживањима требало би истим анкетним упитником испитати мотивацију за усвајање садржаја природе и друштва код ученика са добрим, довољним и недовољним оцјенама, што би нам дало свеобухватније резултате који би се могли упоређивати са резултатима овог истраживања.

## ЛИТЕРАТУРА

Бошњак Степановић, Поповић, Бранковић (2018): М. Бошњак Степановић, М. Поповић, Н. Бранковић, Примена истраживачке методе при обради садржаја о води у почетној настави природних наука, *Настава и васпитање*, 67(2), Београд: Педагошко друштво Србије, 249–266.

Вельковић (2020): Ј. Вельковић, Улога мотивације у васпитно-образовном контексту, у: *Зборник научној скупи „Наука и настава у васпитнообразовном контексту”*, Ужице: Педагошки факултет, 29–46.

Визек Видовић, Ријавец, Влаховић-Штетић, Миљковић (2014): В. Визек Видовић, М. Ријавец, В. Влаховић-Штетић, Д. Миљковић, *Како осмислити позитивно окружење за учење, Индивидуализација, мотивација, дисциплина*, Београд: Klett.

Вулфолк, Хјуз, Волкап (2014): А. Vulfolk, М. Нјуз, В. Волкар, *Психологија и образовање*, Београд: Клио.

Ђурић (2013): Ђ. Ђурић, *Психологија и образовање, Основе педагошке психологије*, Нови Сад: Висока школа правне и пословне академске студије „Др Лазар Врковић”.

Каеронингтас, Перманасари, Хамидах (2016): N. Khaeroningtyas, A. Permanasari, I. Hamidah, STEM learning in material of temperature and its change to improve scientific literacy of junior high school, *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 5(1), Semarang: Faculty of Mathematics and Natural Sciences, 94–100. Retrieved in February 2023 from: <https://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/jpii/article/view/5797>.

Младеновић, Голубовић-Илић, Копривица (2015): Ј. Младеновић, И. Голубовић-Илић, М. Копривица, Амбијентална настава природе и друштва, *Узданица*, XII/2, Јагодина: Факултет педагошких наука, 131–145.

*Наставни програми за основно васпитање и образовање, Наставни програм за први разред за предметно подручје Моја околина* (2021): Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске. Преузето у фебруару 2023. са: <https://www.rpz-rs.org/891/rpz-rs/Nastavni/program/za/I/razred/osnovne/skole>.

*Наставни програми за основно васпитање и образовање, Наставни програм за наставни предмет Моја околина за други разред основне школе* (2021): Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске. Преузето у фебруару 2023. са: <https://www.rpz-rs.org/908/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Moja/okolina/za/II/i/III/razred/osnovne/skole>.

*Наставни програми за основно васпитање и образовање, Наставни програм за наставни предмет Моја околина за трећи разред основне школе* (2021): Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске. Преузето у фебруару 2023. са: <https://www.rpz-rs.org/908/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Moja/okolina/za/II/i/III/razred/osnovne/skole>.

*Наставни програми за основно васпитање и образовање, Наставни програми за наставни предмет Природа и друштво за четврти разред основне школе* (2021): Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске. Преузето у фебруару 2023. са: <https://www.rpz-rs.org/909/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Priroda/i/drustvo/za/IV/i/V/razreda/osnovne/skole>.

*Наставни програми за основно васпитање и образовање, Наставни програми за наставни предмет Природа и друштво за петти разред основне школе* (2021): Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске. Преузето у фебруару 2023. са: <https://www.rpz-rs.org/909/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Priroda/i/drustvo/za/IV/i/V/razreda/osnovne/skole>.

Радивојевић (2012): Д. Радивојевић, Индивидуализација наставе природе и друштва примјеном проблемске наставе, *Узданица*, 9(2), Јагодина: Факултет педагошких наука, 175–185.

Радивојевић (2016): Д. Радивојевић, Учење путем откривања (открића) у настави природе и друштва, *Бијељински методички часопис*, 3, Педагошки факултет Бијељина, 15–23.

Силверман (2015): М. Р. Silverman, Motivating Students to Learn Science: A Physicist's Perspective, *Creative Education*, 6, Dublin: RSCI, 1982–1992. Retrieved in February 2023 from: <https://digitalrepository.trincoll.edu/cgi/view-content.cgi?article=1153&context=facpub>.

Станковић-Јанковић (2020): Т. Stanković-Janković, *Usmjerenost na ovladavanje*, Banja Luka: Filozofski fakultet.

Ђурчић (2006): М. Ђурчић, Интерактивно учење у програмираној настави познавања природе, *Норма*, 12(1), Сомбор: Педагошки факултет, 117–128.

Џекић-Јовановић, (2016): О. Џекић-Јовановић, Квалитет знања ученика као показатељ квалитета наставе природе и друштва, *Узданица*, XIII/ 2, Јагодина: Факултет педагошких наука, 31–44.

Шкугор, Борић (2012): А. Škuĝor, Е. Borić, Achieving Students' Competencies Through Research-Based Outdoor Science Teaching, *Croatian Journal of Education*, 16(1), Zagreb: Učiteljski fakultet, 149–164. Retrieved in February 2023 from: <https://hrcak.srce.hr/file/178256>.

Dragana G. Radivojević

Neda B. Gavrić

University of East Sarajevo

Faculty of Education in Bijeljina

## MOTIVES THAT DRIVE LEARNING OF NATURE AND SOCIETY IN LOWER PRIMARY GRADES

*Summary:* Teaching science is successful when students are active participants who are motivated and understand the importance of what they are learning. The organization of Nature and society classes in lower primary grades, where students are motivated to learn, is a very challenging task for a teacher and involves connecting and encouraging internal and external motivations. In order to motivate students to learn as much as possible, teachers are expected to apply modern learning strategies in which the student is an active participant, and which are adapted to each individual as much as possible.

In this regard, for the purpose of research within the subject Nature and Society / My Environment, a five-point Likert-type questionnaire was created in which the statements are structured into three groups of internal and external motives according to teaching factors – characteristics of the teaching subject (teaching content), way of managing teaching content (teacher's work), and other external and internal motives for learning the content (student). The goal of the research is to examine whether any of the groups of motives stand out and are ahead of the other group. Total of 343 students from second to fifth grade participated in the research. When analyzing the results, descriptive statistics, ANOVA and Spearman's correlation coefficient were used.

The results show that teacher's work as a group of motives stands out to a certain extent in relation to other isolated groups. It was also observed that students in the second and third grades have a greater motivation for learning Nature and society content, and that motivation weakens in the older grades.

In subsequent research, the same questionnaire could be used to examine the motives that drive the learning of Nature and society in students with "good", "sufficient" and "insufficient" grades in order to complete the results of this research.

*Keywords:* Nature and society, motivation for learning, lower primary students.



Рада Р. Голуб

Лидија П. Јовичић

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет

УДК 37.015.3:159.9.07

DOI 10.46793/Uzdanica20.S.055G

Оригинални научни рад

Примљен: 11. октобар 2023.

Прихваћен: 21. новембар 2023.

## САМОПРОЦЕНА ДОБРОБИТИ КОД СТУДЕНАТА КРОЗ ОКВИР ПЕРМА МОДЕЛА

*Айстѝраќиј:* Позитивно образовање фокусира се на развој цјелокупне личности ученика, подстицање њиховог емоционалног и социјалног развоја, те изградњу позитивних међуљудских односа. Другим речима, овакво образовање тежи стварању подстицајног окружења за ученика, гдје се поред стицања академских вјештина развија и карактер, емоционална интелигенција и вјештине за успјешан живот. У раду акценат је стављен на ПЕРМА модел (*PERMA-model*) који се може повезати са позитивним образовањем јер позитивно образовање тежи промовисању емоционалног и психолошког стања ученика. Овим истраживањем су испитане самопроцјене студената Универзитета у Источном Сарајеву (513) о добробити позитивног образовања кроз разне факторе који доприносе осјећају задовољства и испуњености, полазећи од претпоставке да добробит позитивног образовања постоји у самопроцјени студената на понуђеном ПЕРМА моделу. Примјеном онлајн-упитника на основу процентуалног удјела и средње вриједности добијени резултат указује на позитиван однос студента на тринаест одговора. Највиша вриједност је дата у пољу остварења, односно достигнућа (4,49), затим оствареног успјеха (4,41) и позитивних емоција, односно проналажења радости у малим стварима (4,04). Резултати истраживања имаће значајан допринос за сагледавање научних сазнања и унапређивање педагошке праксе уколико се промовише добробит и интегрише позитивно образовање у наставни процес.

*Кључне ријечи:* позитивно образовање, ПЕРМА модел, самопроцјена студената, емоционално и психолошко стање.

### УВОД

Образовање представља кључну компоненту како у развоју појединца тако и у развоју друштва. То је процес омогућавања појединцу да стекне знање, вјештине, вриједности и компетенције које су му неопходне за успјех у животу. Кључ образовања се може сагледати кроз неколико аспеката: развој личности, економски развој, друштвена правда, културолошко разуми-

јевање, напредак науке и технологије, физичко и ментално здравље и цјеложивотно учење.

Данас су све више присутни појмови *позитивна психологија* и *позитивно образовање*, који се фокусирају на квалитет живота и задовољства свих учесника васпитно-образовног процеса. Позитивну психологију можемо објаснити као релативно савремени психолошки концепт који истражује факторе који помажу појединцима, заједници и институцијама у њиховом развоју и напретку стављајући акценат на јачање врлина (Вотерс 2011). Другим речима, то је наука о позитивним субјективним искуствима, особинама и позитивним институцијама (породица, образовање, здравство, радна мјеста, спорт и рекреација), која обећава да ће побољшати квалитет живота и спријечити патологије које настају када је живот празан и бесмислен (Селигман, Чиксентмихаљи 2000). У подручју позитивне психологије као један од основних животних циљева можемо истаћи добробит. Постоје двије врсте – субјективна (позитивне емоције и животно задовољство) и психолошка (самоостварење, достигнућа и смисао живота) (Рајан, Деси 2001). Лукас и Дијенер (2008) сматрају да је субјективна добробит еквивалент срећи, односно задовољству сопственим животом (Плаза Леутар 2021). Психолошка добробит у фокус ставља спознају о истинској људској природи (Виелма, Алонсо 2010).

Линли и сарадници (2006) су предвиђали будућност позитивне психологије, наводећи три могућа пута којима може кренути позитивна психологија. Први пут се односи на интеграцију принципа позитивне психологије у остала подручја психологије, чиме би позитивна психологија престала постојати; други пут је могућност да не дође до потпуне интеграције него да позитивна психологија настави своје постојање као дисциплина усмјерена на људске снаге и срећу; трећи пут је могућност да не дође ни до какве интеграције те да она настави свој пут као специјализовано и изоловано подручје психологије.

Лешник (2021) тврди да је позитивно образовање један од темељних задатака школе, који се огледа у помагању дјечи и младима да развију компетенције које су темељ стабилне, трајне, психичке и субјективне добробити.

Селигман, Ернс, Гиам, Ревис и Линкинс (2009) на позитивно образовање гледају као на образовање усмјерено на традиционалне вјештине и срећу. Они истичу да се вјештине које повећавају отпорност, позитивну емоцију, ангажовање и значење могу научити у школи.

## ПЕРМА МОДЕЛ У ОБРАЗОВАЊУ

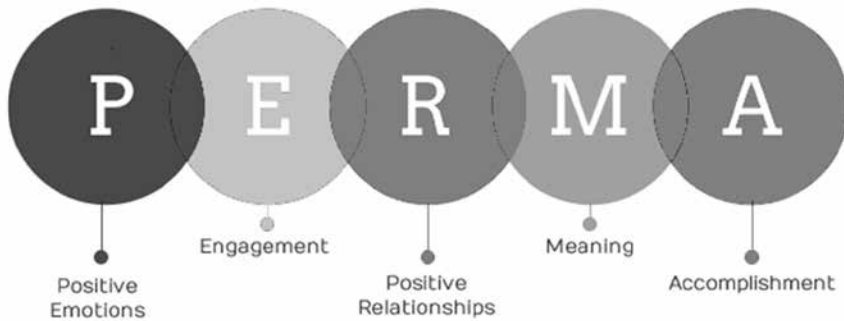
Један од алата из подручја позитивне психологије који се може користити у школама како би се побољшао осјећај квалитета живота и задо-



вољства свих учесника васпитно-образовног процеса је тзв. ПЕРМА модел (*PERMA-model*). Овај модел је представио Мартин Селигман (2011) бавећи се елементима среће и успјешног живота. ПЕРМА је акроним настао од почетних слова енглеских речи које означавају пет кључних фактора (области) који доприносе осјећају задовољства и испуњености. То су:

- P – *pleasant emotions* – позитивне емоције
- E – *engagement* – преданост (ангажовање)
- R – *relationships* – односи
- M – *meaning* – смисао ( значење)
- A – *accomplishment* – остварење.

Слика 1. ПЕРМА модел (извор: <https://practicalpie.com/>)



Први фактор (позитивне емоције) односи се на осјећај среће, задовољства и уживања. Реч је о проналажењу радости и позитивних емоција у свакодневном животу, односно о емоцијама које се односе на хедонична осјећања среће – радост, весеље и слично (Форгерд и др. 2011). Фокусирање на позитивне емоције не значи негирање негативних емоција (љутња, туга...), већ се у оквиру овог модела подстиче развој конструктивних начина прихватања и одговарања на њих (Фредриксон 2013).

Ако се осврнемо на рад у васпитно-образовним установама, угодне емоције дјече и студената су од велике важности. Потребно им је пружити прилику да доживе и изразе своје емоције, односно помоћи им у њиховом именовану, перципирању и препознавању.

Други фактор (преданост) односи се на посвећеност ономе што појединац ради, односно посвећеност активностима које заокупљају пажњу и енергију. Овај фактор представља психолошку везу са активностима (Керн и др. 2015) које појединцу представљају изазов и уједно су му захтјевне. Овдје је значајна улога учитеља/професора у потрази за успјехом ученика. Они су ти који треба да мотивишу ученике ка препознавању сопственог успјеха.

Трећи фактор (односи) наглашава важност социјалних интеракција и дубоких односа (односи са породицом, пријатељима и колегама).

Четврти фактор (смисао) окренут је проналажењу сврхе у животу, односно рад на циљевима живота. Овај фактор је важан за осјећај испуњености и он укључује рад на планираним циљевима.

Пети фактор (остварење) односи се на лични и професионални напредак.

Ових пет јединствених елемената благостања је мјерљиво, а благостање се може процијенити у оквиру интегративног оквира са вишедимензионалним разумијевањем како је проглашено моделом. Благостање које се постиже оптималним функционисањем је и холистичко и вишедимензионално (Нориш и др. 2013). Достигнуће укључује напредак у постизању циљева, осјећај способности за обављање свакодневних активности (Керн и др. 2015).

Керн, Вотерс, Адлер и Вајт (2015) међу првима су провјерили примјену ПЕРМА модела у области позитивног образовања, на узорку аустралијских студената (њих 516). Факторском анализом издвојили су четири од пет ПЕРМА елемената и два негативна фактора (депресију и анксиозност). Они су дошли до закључка да директно оцјењивање субјективног благостања (преданост, постизање успјеха, смисла живота и квалитетних међуљудских односа) нуди школама потенцијал да систематичније разумију и промовишу добробит.

Модел позитивног образовања проширује примјену позитивне психологије од напредног појединца до успјешне школске заједнице (Лаи и др. 2018; Селигман и др. 2009; Нориш и др. 2013; Нориш 2015б; Вајт и др. 2015; Батлер, Керн 2016; Мекинтајер 2016). Тренд повећања проблема у понашању и емоционалних проблема код ученика привлачи пажњу владе у покушају да се такви проблеми смање кроз позитивне образовне програме и темељно преиспитивање образовних циљева и наставног плана и програма (Ву, Мок 2017).

## МЕТОДОЛОГИЈА

Истраживање позитивних односа у образовању примјеном ПЕРМА модела је имало за циљ да емпиријски тестира самопроцјене студената Универзитета у Источном Сарајеву о добробити позитивног образовања. У онлајн-анкетирању, одобреном од стране Универзитета у Источном Сарајеву, у Републици Српској, учествовало је 14 факултета, односно 513 студената старости од 18 до 29 година. За потребе овог истраживања конструисан је онлајн-упитник који садржи пет елемената ПЕРМА модела – позитивне емоције, ангажовање, односе, значења и остварења – формираних на основу

петостепене Ликертове скале (1 – *уопшћине се не слажем*, 2 – *не слажем се*, 3 – *дјелимично се слажем*, 4 – *слажем се* и 5 – *у потпуности се слажем*). Сваки од понуђених елемената је операционализован кроз три ајтема.

Табела 1. Упитник

<b>Позитивне емоције</b>	
1.	Осјећам се срећно и задовољно већи дио времена.
2.	Често проналазим радост у малим стварима.
3.	Моје емоције су обично позитивне.
<b>Укљученост</b>	
4.	Уживам у својим студентским активностима и задацима.
5.	Када сам фокусиран/а на учење или активности, заборавим на вријеме.
6.	Лако се посвећујем задацима који ме занимају.
<b>Односи</b>	
7.	Имам блиске пријатеље и подршку међу колегама.
8.	Односи са мојим колегама студентима су ми важни и значајни.
9.	Уживам у интеракцији са различитим колегама (пол, раса, религија).
<b>Значење и смисао</b>	
10.	Вјерујем да моје образовање има дубљи смисао и сврху.
11.	Оно што учим повезано је са мојим дугорочним циљевима.
12.	Мотивише ме помисао како моје образовање доприноси ширем друштву.
<b>Остварење</b>	
13.	Радујем се сваком успјеху који постигнем на факултету.
14.	Редовно постављам академске циљеве и трудим се да их постигнем.
15.	Када постигнем добар резултат осјећам се поносно.

Испитана је самопроцјена студената према постављеном ПЕРМА моделу. На основу скалирања примијењен је процентуални удио и аритметичка средина како би се јасније приказали просјечни одговори студената. Имајући у виду сложеност проблема, у складу са истраживачким задатком постављена је следећа хипотеза: *Претпостављамо да добробити потпуности образована постоји у самопроцјени студената на понуђеном ПЕРМА моделу.*

Изведени су закључци у вези са теоријским и примењеним импликацијама резултата за унапређење позитивног развоја младих у високом образовању.

## РАЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

На основу формираног упитника, у онлајн-истраживању је учествовало 513 студената, који су на тврдње о позитивним емоцијама у образовању дали следеће мишљење (Табела 2).

Табела 2. Позитивне емоције

Тврдње	Уопште се не слажем	Не слажем се	Дјелимично се слажем	Слажем се	У потпуности се слажем	χ
Осјећам се срећно и задовољно већи дио времена	19 3,7%	31 6%	174 33,9%	207 40,4%	82 16%	3,58
Често проналазим радост у малим стварима	3 0,6%	11 2,1%	89 17,3%	245 47,8%	165 32,2%	4,04
Моје емоције су обично позитивне	7 1,4%	33 6,4%	160 31,2%	240 46,8%	73 14,2%	3,66

На основу самопроцјене емоционалног стања *Осјећам се срећно и задовољно већи дио времена* током процеса студирања, 40,7% студената је одговорило да је сагласно са датом тврдњом, 16% је у потпуности сагласно док се не слаже и уопште се не слаже свега 9,7%. Просјечна оцјена износи 3,58, што сврстава тврдњу у категорију позитивног мишљења.

*Често проналазим радост у малим стварима* – на тврдњу је позитивно одговорило чак 80% студената, који су ову ставку оцијенили са 4,04. Мали удио од свега 2,7% није потврдио ово мишљење.

*Моје емоције су обично позитивне* – са овом тврдњом сагласило се 61% испитаника, док се 7,8% није сагласило; просјечна оцјена за тврдњу је 3,66.

На основу димензије ужитка и задовољства властитим животом, самопроцјене студената су показале висок удио позитивних емоција када су у питању ситнице које их чине срећним. Срећа дјелује као ресурс који утиче на побољшање емотивних способности поједица да се осјећа срећно и задовољно већи дио времена током студирања.

Табела 3. Укљученост (преданост, ангажовање)

Тврдње	Уопште се не слажем	Не слажем се	Дјелимично се слажем	Слажем се	У потпуности се слажем	χ
Уживам у својим студентским активностима и задацима.	28 5,5%	68 13,3%	227 44,2%	149 29%	41 8%	3,20
Када сам фокусиран/а на учење или активности, заборавим на вријеме.	22 4,3%	100 19,5%	189 36,8%	161 31,4%	41 8%	3,19
Лако се посвјећујем задацима који ме занимају.	3 0,6%	27 5,3%	107 20,9%	229 44,6%	147 28,7%	3,95

*Уживам у својим студијским активностима и задацима* – на основу самопроцјене мотивације највећи дио испитаника је неодлучан, односно дјелимично се слаже 44% студената, 37% је сагласно, а 18,8% није. Просјечна оцјена се креће око 3,3, што потврђује неодлучност студената.

*Када сам фокусиран/а на учење или активности, заборавим на вријеме.* Са овом тврдњом сагласно је 39,4%, док је 36,8% неодлучно, а скоро трећина, односно 23,8% се не слаже. Средња вриједност износи 3,19, што указује на то да су током усвајања знања студенти дјелимично укључени у дати процес.

*Иако се посвећујем задацима који ме занимају* – са средњом вриједношћу од 3,95 тврдња је високо котирана; са њом је сагласно чак 73,3% студената, што указује на то да су мотивисани за преданост и учење само ако им је дати проблем у сфери интересовања.

Иако код студентата постоји присутност позитивних емоција према едукацији и учењу (в. Табелу 3), изостаје висок ниво укључености и ангажовања у поменутом процесу.

Табела 4. Односи

Тврдње	Уопште се не слажем	Не слажем се	Дјелимично се слажем	Слажем се	У потпуности се слажем	χ
Имам блиске пријатеље и подршку међу колегама.	8 1,6%	28 5,5%	106 20,7%	219 42,7%	152 29,6%	3,93
Односи са мојим колегама студентима су ми важни и значајни.	12 2,3%	25 4,9%	129 25,1	237 46,2%	110 21,4	3,79
Уживам у интеракцији са различитим колегама (пол, раса, религија).	8 1,6%	14 2,7%	90 17,5%	252 49,1%	149 29%	4,01

У Табели 4 представљене су интеракције са другим колегама и важност међусобне комуникације. Студенти су самопроцјену задовољства у групи – *Имам блиске пријатеље и подршку међу колегама* – високо котирани, са просечном оценом 3,93. Са тврдњом је сагласно 72,3%, 20,7% студената је неодлучно, а само 7,1% не сматра да је подржано од стране пријатеља и колега.

Тврдња *Односи са мојим колегама студијским су ми важни и значајни* оцијењена је просечном оценом 3,79. То говори о битности међусобне сарадње, дијелења мишљења, искустава, као и успјеха. Велика већина, односно 67,6% испитаника потврдило је ову констатацију, а свега 7,2% није.

Највиша вриједност од 4,01 дата је тврдњи *Уживам у интеракцији са различитим колегама (пол, раса, религија)* – близу 80% испитаника је без полних, расних и религијских предрасуда.

Табела 5. Значење и смисао

Тврдње	Уопште се не слажем	Не слажем се	Дјелимично се слажем	Слажем се	У потпуности се слажем	χ
Вјерујем да моје образовање има дубљи смисао и сврху.	8 1,6%	22 4,3%	96 18,7%	223 43,5	164 32%	4,00
Оно што учим повезано је са мојим дугорочним циљевима.	16 3,1%	27 5,3%	118 23%	206 40,2%	146 28,5%	3,88
Мотивише ме помисао како моје образовање доприноси ширем друштву.	21 4,1%	44 8,6%	152 29,6%	186 36,3%	110 21,4%	3,60

Тврдњи *Вјерујем да моје образовање има дубљи смисао и сврху* на скалној вриједности је дата оцјена 4, што указује да позитиван однос постоји код самог циља образовања, а то је стицање компетенција за реализацију у будућем радном обрасцу испитаника. Сагласно је 75,5%, а 5,9% није.

Тврдња *Оно што учим повезано је са мојим дугорочним циљевима*, са вриједношћу од 3,88, потврђује и претходну тврдњу да испитаници вјерују у успјех и одабир студујског профила. Већина, односно 68,7% студената се проналази у датом оквиру, 23% је неодлучно, а свега 6,4% није сагласно.

*Мотивише ме помисао како моје образовање доприноси ширем друштву* – најмања вриједност дата је ширем контексту образовања. Осим личне добити, студенти дјелимично виде корист за цјелокупно друштво и заједницу, стога су од понуђене три дали најнижу вриједност овој тврдњи – 3,66, иако 57,7% мисли да је њихово образовање од велике користи и другим људима.

Због ниског процентуалног удјела, допринос њиховог образовања ширем друштву је битно утицао на резултате укључености, преданости. Може се са правом рећи да не вјерују у сврху властитог образовања, односно да циљ учења није повезан са добробитима шире друштвене заједнице.

Табела 6. Достигнућа

Тврдње	Уопште се не слажем	Не слажем се	Дјелимично се слажем	Слажем се	У потпуности се слажем	χ
Радујем се сваком успјеху који постигнем на факултету.	2 0,4%	5 1%	41 8%	195 38%	270 52,6%	4,41
Редовно постављам академске циљеве и трудим се да их постигнем.	7 1,4%	30 5,8%	155 30,2	220 42,9%	101 19,7%	3,73
Када постигнем добар резултат осјећам се поносно.	2 0,4%	2 0,4%	37 7,2%	172 33,5%	300 58,5%	4,49

Категорија питања постигнућа очекивано је најбоље котирана када су у питању позитивни односи студената. Тврдња *Радујем се сваком усјиху који њосћийнем на факултету* оцијењена је са 4,41 и са њом је сагласно 90,6% студената. Наравно, лични успјех је највећи мотив студирања.

Када је у питању тврдња *Редовно њосћивљам академске циљеве и иприм се да их њосћийнем*, са вриједношћу од 3,73 и сагласношћу од 62,6%, може се констатовати да 2/3 студената уједно и постиже постављене академске циљеве.

*Када њосћийнем добар резултат осјећам се њоносно* – дата сампроцјена је водећа, са највишом вриједношћу од 4,49, што је уједно и потврда да су добри резултати највећи мотивациони покретач за нове подвиге и још боље резултате, а то је потврдило 92% испитаника.

Са правом се може рећи да постоје позитивне сампроцјене студентата када су у питању примарни мотиви студирања, изабрани профили не мотивишу и не подстичу оне емоције код студената које доприносе срећи и задовољству. Од укупно 15 понуђених питања, чак 13 је на основу средње вриједности резултата добило мишљење *слажем се*.

Највиша оцјена је дата за сљедеће ставке: *Када њосћийнем добар резултат осјећам се њоносно*, са вриједношћу од 4,49; *Радујем се сваком усјиху који њосћийнем на факултету*, са 4,41; *Уживам у иницијацији са различитим колегама (њол, раса, религија)*, са вриједношћу 4,01 и *Често њроналазим радост у малим стварима*, са вриједношћу 4,04.

На основу изнијетих сампроцјена уочава се посвећеност студената радним задацима који су им садржајно примамљивији или представљају активност која им је позната и блиска и са лакоћом испуњавају задате обавезе. Иако имају позитиван однос и мотивацију ка учењу, када је у питању ангажованост у активностима која им је наметнута, а не жељена, дијелом та преданост изостаје. Уважавају туђа одређења, односно уживају у спознаји различитости како језичких тако и вјерских и других културолошких одлика. Од велике важности је став студената када су у питању односи, сама спознаја да се и други студенти сусрећу са сличним „мукама” у току образовног процеса придоноси осјећају олакшања, веће повезаности и међусобне помоћи како заједнички рјешавати и суочавати се са предстојећим изазовима.

Важно је нагласити да је већини испитаника и те како важно како дијељење мишљења са колегама тако и подршка људи који их окружују и бодре у даљем образовном процесу. Као свјесна и емоционално формирана бића, проналазимо важност у пријатељским везама и односима, нарочито када су у питању колеге и пријатељи који су других вјерских, расних обиљежја. Различитост је уједно и нова спознаја, надоградња властитих искустава и знања.

Скоро 2/3 студената мисли да је њихово образовање за опште добро заједнице. Томе доприноси и чињеница да је у истраживање укључен и велики број студената медицинског факултета – 15,78% (81) и учитељског

– 24,95% (128), који су донекле мисионари нашег друштва. Лични успјех студената и њихова постигнућа су од највећег значаја и сматрају се најважнијим мотивима за даљи напредак у процесу образовања. Ништа човјека не мотивише као успјешно реализован задатак или циљ који је од велике важности за његов будући професионални развој.

Наше резултате можемо упоредити и са већ спроведеним истраживањима која су се бавила сличним или истим питањима. Нека од њих такође истичу да позитивне емоције утичу на добробит ученика, односно да су у животу задовољнији они ученици који доживљавају више позитивних емоција у животу и да је њихов ниво општег благостања виши (Вестерненг 2021). Нека истраживања истичу недовољно интересовање студената за своју област или студије, и уједно дају рјешења у виду боље мотивације ученика да се ангажују на одређеном пољу (Фебрилиа и др. 2011) и стварању пријатне климе у школском окружењу гдје ће ученици да изразе своје мишљење или неуспјех (Фан 2019).

Такође, дугогодишње истраживање Мартина Селигмана и његових сарадника је показало да оптимизам смањује ризик од депресије код дјецe, побољшава здравље организма, успјех у школи и развија психичку отпорност при одрастању (Селигман и др. 1995). Према Селигману, ако комбинујемо елементе ПЕРМА модела са здравим стилем живота омогућиће се оптимално функционисање појединаца, заједнице, али и ширег друштва.

## ЗАКЉУЧАК

Истраживање према ПЕРМА моделу, на основу самопроцјене студената, показало је позитиван однос када су у питању позитивне емоције као што је проналажење радости у малим стварима и осјећај среће и задовољства. Разни фактори могу утицати на субјективну добробит и појачати позитивне емоције. То најчешће укључује социјалне односе, задовољство послом, физичко здравље, самопоуздање, смисао живота.

Када је у питању ангажованост и преданост студената, дошли смо до закључка да, поред високе мотивације, изостаје ангажованост у наметнутим, а не у изабраним активностима и задацима. Они истичу лакоћу при реализацији задатака који су у сфери њиховог интересовања, активно учествовање у настави и ваннаставним активностима, истраживању и волонтирању, што може подстаћи интересовање за савладавање нових наставних вјештина.

Односи међу студентима стварају богата и позитивна искуства, придоносећи њиховом особном академском и друштвеном развоју. Подршка и мотивација, тимски рад, међукултурално разумијевање играју веома битну улогу у процесу студирања. Интеракција са колегама и пријатељима утиче



на мотивацију и помоћ у учењу преко групних задатака, размјене идеја и искустава нарочито у међукултуралном окружењу.

Студенти нису препознали дубљи смисао и сврху свог образовања, те су мање мотивисани да се посвете својим академским циљевима и постизању успјеха. Резултати су показали да нису схватили практичну примјену која доприноси разумијевању свијета и потреба шире друштвене заједнице. Сама свјесност студената ће помоћи у проналажењу сврхе учења у будућности и самим тим ће бити побољшана мотивација за постизање академских циљева.

Академско достигнуће се показало као најснажнији мотивациони фактор у учењу. Истраживање показује да се приликом постизања добрих резултата јавља осјећај поноса, стога постизање одређеног просјека оцјена и постављање конкретних циљева може послужити као мотивациони алат за рад и учење. Субјективна добробит укључује различите начине на основу којих студенти долазе до личне среће и задовољства.

На основу добијених резултата могуће је извести сљедеће закључке:

– Промовисање позитивних емоција у учионици може побољшати мотивацију и ангажованост ученика.

– Наставници могу користити позитивно појачавање, признања и подршку како би подстакли позитивне емоције.

– Стварање изазовних и стимулативних окружења у учионици може помоћи у постизању дубљег ангажовања ученика. Активне методе учења, дискусије и пројекти могу помоћи у постизању овог циља.

– Квалитетни односи између ученика, наставника и вршњака су кључни за емоционално благостање у образовању.

– Активности које промовишу тимски рад и социјалне вештине могу унаприједити односе.

– Важно је да ученици виде сврху и значај онога што уче.

– Наставници могу помоћи ученицима да разумију како градиво има практичну примјену у стварном свијету.

– Постављање изазовних циљева и пружање повратних информација ученицима може их мотивисати да се труде и постижу боље резултате.

На основу субјективних процјена студената, будући образовни системи ће имати прилику да боље разумију, промовишу добробит и интегришу позитивно образовање у наставни процес.

## ЛИТЕРАТУРА

Батлер, Керн (2016): J. Butler, M. L. Kern, The PERMA-profiler: a brief multidimensional measure of flourishing, *Int. J. Wellbeing*, 6, 1–48.

Вајт, Мареј, Селигман (2015): M. A. White, A. S. Murray, M. E. P. Selig-

man, *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-Being in Schools*, Dordrecht: Springer.

Виелма, Алонсо (2010): J. Vielma, L. Alonso, El estudio del bienestar psicológico subjetivo, Una breve revisión teórica, *Educere*, 49, 265–275.

Вотерс (2011): L. Waters, A review of school-based positive psychology interventions, *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28, 75–90.

Бу, Мок (2017): G. K. Y. Wu, M. M. Mok, Social and emotional learning and personal best goals in Hong Kong, *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, Programs and Approaches*, Singapore: Springer Nature, 219–231.

Вестерннг (2021): M. G. B. Westerneng, *The relation between positive emotions and strength use and their association with college students' mental well-being: modeling the mediation of study engagement*, Bachelor's thesis, University of Twente.

Керн, Вотерс, Адлер, Вајт (2015): M. L. Kern, L. E. Waters, A. Adler, M. A. White, A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework, *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271.

Линли, Џозеф, Харингтон, Вуд (2006): P. Linley, S. Joseph, S. Harrington, A. Wood, Positive psychology: Past, present, and (possible) future, *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3–16.

Лукас, Дијенер (2008): R. Lucas, E. Diener, Personality and subjective well-being, In: O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, New York: The Guilford Press, 795–814.

Лай и др. (2018): M. Lai et al., A Multidimensional PERMA-H Positive Education Model, General Satisfaction of School Life, and Character Strengths Use in Hong Kong Senior Primary School Students: Confirmatory Factor Analysis and Path Analysis Using the APASO-II, *Front. Psychol., Sec. Educational Psychology*.

Лешник (2021): K. Lešnik, *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*, Ljubljana: Mladinska knjiga.

Мекинтајер (2016): P. D. MacIntyre, So far so good: An overview of positive psychology and its contributions to SLA, In: D. Gabryś-Barker, D. Gałajda (Eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, Basel: Springer International Publishing, 3–20.

Нориш, Вилијамс, О'Конор, Робинсон (2013): J. M. Norrish, P. Williams, M. O'Connor, J. Robinson, An applied framework for positive education, *Int. J. Wellbeing*, 3, 147–161, doi: 10.5502/ijw.v3i2.2.

Нориш (2015а): J. M. Norrish, The model for positive education, *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*, Oxford, UK: Oxford University Press, 29–50.

Нориш (2015): J. M. Norrish, *Positive Education, The Geelong Grammar School Journey*, Oxford: Oxford University Press.

Плаза Леутар (2021): M. Plaza Leutar, Pozitivna psihologija – od ishodišta do prakse u školi u dijalogu s pedagogijom i logoterapijom, *Acta Iadertina*, Vol. 18 No. 2.

Рајан, Деци (2001): R. Ryan, E. Deci, On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being, *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.

Селигман, Рајвич, Џејкокс, Гилам (1997): M. E. Seligman, K. Reivich, L. Jaycox, J. Gillham, The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience, *ADOLESCENCE*, 32, 502–502.

Селигман, Чиксентмихаљи (2000): M. E. Seligman, M. Csikszentmihalyi, Positive psychology: An introduction, *American Psychological Association*, Vol. 55, No. 1, 5–14.

Селигман, Ернст, Гилам, Рајвич, Линкинс (2009): M. E. P. Seligman, R. M. Ernst, J. Gillham, K. Reivich, M. Linkins, Positive education: Positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.

Селигман (2011): M. E. P. Seligman, *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, New York, NY: Free Press.

Фан, Нгу, Лин Ванг, Ших, Ши (2019): H. P. Phan, B. H. Ngu, R. Y. Lin, H. W. Wang, J. H. Shih, S. Y. Shi, Predicting and enhancing students' positive emotions: An empirical study from a Taiwanese sociocultural context, *Heliyon*, 5(10).

Фебрилија, Варока, Абдулах, Индонезија (2011): I. Febrilia, A. Warokka, H. H. Abdullah, C. Indonesia, University students' emotional state and academic performance: New insights of managing complex cognitive, *Journal of e-Learning and Higher Education*, 1–15.

Форгерд, Џејавикреме, Керн, Селигман (2011): M. J. C. Forgeard, E. Jayawickreme, M. L. Kern, M. E. P. Seligman, Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy, *International Journal of Wellbeing*, 1, 79–106.

Фредриксон (2013): B. L. Fredrickson, Positive Emotions Broaden and Build, In: V. P. Devine, A. Plant (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Burlington: Academic Press, 1–53.

Rada R. Golub

Lidija P. Jovičić

University of Eastern Sarajevo  
Faculty of Education

## STUDENTS' WELLBEING SELF-ASSESSMENT THROUGH THE PERMA MODEL

*Summary:* Positive education as a new pedagogical approach focuses on the development of students' personalities, encouraging their emotional and social development and building positive interpersonal relationships. Therefore, it aims to create a stimulating environment for students where, in addition to acquiring academic skills, they would develop their character, emotional intelligence and essential life skills. The paper focuses on the PERMA model, which can be connected with positive education, since positive education tends to promote emotional and psychological state of students. The goal of the research was to investigate attitudes of the University of Eastern Sarajevo students (513) towards positive education, through various factors that contribute to their feeling of satisfaction and fulfillment. The obtained results indicate a positive attitude of the students towards the PERMA model in education. The students believe that promoting positive emotions can increase their motivation and engagement in the learning process. Active learning methods, discussions and projects can help them achieve this goal. Students' interaction with both other students and teachers has an important role in their education and socio-emotional development.

*Keywords:* positive education, PERMA model, students' self-assessment, emotional and psychological state.

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)

*Айспиракџи:* 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 *Учишље* 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-Brodrick, 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 кодиране 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),<sup>1</sup> студенти изјављују да је у њиховим средњим школама граматички 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 граматичку 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

---

<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> 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; Mićatović i Strižak, 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/срамоиџа*, *разочарање*, *нейријайно(сй)* (ређе: *нелаџода*), *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)*, *самопоуздање* и *успех*. 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, ишћање, 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

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

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.





Маја М. Димитријевић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.015.3:159.9.07]:316.774:811.163.41  
DOI 10.46793/Uzdanica20.S.089D  
Оригинални научни рад  
Примљен: 1. децембар 2023.  
Прихваћен: 22. децембар 2023.

Бранко А. Илић  
Катедра за филолошке науке

## ПОСТИГНУЋА И ПИСМЕНОСТ МЛАДИХ: ПОЗИТИВНА ПЕДАГОГИЈА И ЈАВНИ ДИСКУРС

*Апстракт:* У раду се са аспекта позитивне психологије анализирају медијски наративи о постигнућима ученика из области српског језика. Резултати анализе се наслањају на резултате научне и стручне продукције и укрштају се са резултатима истраживања о томе како су студенти основних академских студија на Факултету педагошких наука у Јагодини (студијски програм *Учићелъ*) доживљавали и како доживљавају наставу српског језика, преваходно наставу граматике. Циљ рада јесте да испита 1) у којој мери се у јавном дискурсу пласирају прокламоване вредности позитивног, охрабрујућег и подстичућег понашања у вези са ученичким постигнућима, посебно у области наставе српског језика; 2) да ли креирана медијска слика показује објективност, суздржаност и емпатичност или су постигнућа ученика третирана на сензационалистички начин, уз маловажавање њихових резултата.

Показује се да је у настави српског језика, која треба да унапреди комуникативне компетенције ученика/студената и да развије љубав према матерњем језику, упадљиво присутан страх од комуникације и изостанак воље да комуницирају. Негативна разговора особа релевантни за процес учења и поучавања често су неодмерена, одликује их непродуктивна критика, а изостаје прихватање и охрабрење. Истовремено, у ери „клик-бејт медија” и сензационалистичког медијског извештавања, не посвећује се пажња јачању друштвене свести о образовању у чијем је средишту добробит будућих генерација, што доприноси потенцијалном формирању потцењивачког става у јавном мњењу о актерима наставног процеса.

*Кључне речи:* позитивна педагогија, настава српског језика, комуникација, јавни дискурс, таблоидизација.

### УВОД

Рад се заснива на анализи медијских наратива о постигнућима ученика у Републици Србији у светлу позитивне психологије, а са фокусом на постигнућа из области српског језика. Резултати ове анализе укрштени су

са резултатима научне и стручне продукције и са резултатима истраживања чије је основно питање било како су студенти (будући учитељи) доживљава-ли и како доживљавају наставу граматике српског језика са аспекта сопстве-них емоција<sup>1</sup>.

Основни циљ рада јесте да се испита у којој су мери прокламоване вредности позитивног, охрабрујућег и подстичућег понашања наставника и средине заиста заживеле у јавном дискурсу, односно постале истински део свести о васпитно-образовној делатности.

Позитивна психологија као парадигма у образовању обликује пози-тивнопедагошке приступе, те доноси интервенције које треба да развијају и негују важне аспекте и осећања код ученика: наду, захвалност, спокој, от-порност на стрес и негативне емоције, снагу карактера и др. (Waters, 2011). Читав низ тако развијаних емоција и особина повезан је са образовним по-стигнућима (Lyubomirsky et al., 2005; Duckworth & Seligman, 2005; Park & Peterson, 2009; Weber & Ruch, 2012), задовољством сопственим образова-њем и адекватним (пожељним) психолошким стањима и облицима понаша-ња у школском окружењу, као што су смањење агресивности, анксиозности и депресивности (Park & Peterson, 2008).<sup>2</sup> На основу анализе научних сту-дија из различитих земаља и имплементације парадигме позитивне психо-логије у образовању у различитим образовним системима, Вотерс (Waters, 2011) закључује да су резултати позитивнопедагошких интервенција јасни и обећавајући. Максифи и Ђуришић Бојановић (2017: 338) виде овај правац као применљив и у реформским процесима у Републици Србији, будући да је у сагласности са циљевима унапређења образовног система: „Један од могућих правца трансформације наше школе, а који би био у складу са спроведеним и планираним променама, јесте њен развој у правцу ства-рања позитивне школе која подржава позитиван развој појединца”. Ипак, промене у образовном систему засноване на овом приступу имају и своје критичаре, превасходно због директних и експлицитних интервенција, не-могућности мерења резултата и теоријске несамосталности и недовољне уте-мељености (в. нпр. Kristjánsson, 2012). И заиста, у неким сегментима такав приступ образовању можда је, како Кристјансон насловљава своју анализу,

---

<sup>1</sup> У оквиру пројекта „Позитивно образовање – доживљај психолошког благостања и остваривање оптималних образовних постигнућа” наставници са катедри за филолошке и ди-дактичко-методичке науке Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина (Чутура, Ђирковић-Миладиновић, Димитријевић, Илић) заједно су, у првој половини 2023. године са студентима друге и треће године основних академских студија (студијски програм *Учиоцељ*) спровели истраживање чији ће резултати, кроз два рада, бити представљени у овој тематској свесци *Узданице*. Више о методолошком концепту, току истраживања, поступку прикупљања и анализе података в. у: Чутура, Ђирковић-Миладиновић, „Настава граматике српског језика и добробит ученика и студената”.

<sup>2</sup> Управо за тескобу, депресију и елементе антисоцијалног понашања везује се ниско самопоштовање код тинејџера (Berk, 2008: 384).

„Old wine in new bottles”, будући да психологија недвосмислено и несумњиво не од скоро, препознаје и описује значајне факторе позитивнопедагошке парадигме. Берк (2008: 372), на пример, међу чиниоцима који подржавају висока постигнућа у сумирању наводи и подржавајуће вршњаке и „топле и подржавајуће наставнике”, активну партиципацију ученика итд.

## НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И ДОБРОБИТ УЧЕНИКА/ СТУДЕНАТА

У концепту развоја и неговања добробити у образовном систему поједине дисциплине се традиционално доживљавају као предодређене за подстицање задовољства, повећавање ангажованости ученика, развој аутономности и креативности. То су превасходно садржаји и предмети у области уметности и спорта. Међу њима је, као уметност, и књижевност. Она не само да истражује „путеве ка срећи”, не само да омогућује идентификацију читаоца са јунацима и њиховим проблемима, већ и нуди могуће одговоре на питања смисла живота, преиспитујући домете људске мудрости и вредносних система (Fitz Simons, 2015: 144). Истраживање које смо спровели то потврђује серијом одговора које су студенти дали. Они воле да читају бајке и басне јер у њима препознају и проналазе животне мудрости и „поуке”. Такође, охрабрују се да на настави дискутују о етичким и животним питањима у одређеним књижевним делима, као и о вредностима књижевноуметничког текста.

Потпуно супротно томе, у току интервјуа појавио се проблем да студенти немају много тога да кажу о својим утисцима везаним за наставу српског језика, чак и када говоре о основношколским и средњошколским искуствима, односно о периоду свог школовања када је настава српског језика била обједињена у истом школском предмету са наставом књижевности. Са ретким изузецима, студенти тврде да је у средњим школама које су похађали далеко више времена било посвећено књижевности него српском језику, до екстремне ситуације да се граматика готово није радила (о томе в. Ковачевић, 2012; Ковачевић, 2021; Чутура, 2015).

Слично „ћутање” приметно је и у науци. У методичким истраживањима наставе српског језика тема добробити није привукла истраживачку пажњу. Међутим, низ студија о различитим аспектима добробити у настави језика урађен је на пољу учења страних језика, пре свега енглеског као страног (један од исцрпнијих прегледа в. у: Budzińska & Majchrzak, 2021), при чему се испитују и позитивне и негативне емоције (Dewaele & MacIntyre, 2014) које, између осталог, потичу од тога да ли је ученик/студент ангажован у наставном процесу и да ли је настава интересантна (Burri & Baker, 2019). Истраживачи чак доносе и нови термин: *foreign language enjoyment* (Budzińska & Majchrzak, 2021). У студији о међуодносима мишљења (ставова) финских

ученика о енглеском језику истиче се, између осталог, да би било корисно не посматрати исходе учења у одвојеним језичким (подвештинама, већ се фокусирати на свеукупно владање језиком (Härmälä et al., 2017), те да је изузетно значајно охрабривати ученике и у учионици и изван ње како би њихово искуство учења страног језика било позитивно и пружало ужитак. Аутори сматрају да би овакве индиректне али системске интервенције имале значајну улогу у обликовању планова ученика за сопствено будуће образовање.

Из проучавања процеса наставе и учења страних језика потичу и значајни налази о вољности да се комуницира (*Willingness to Communicate*), за коју је сматрано да је предодређена личносним карактеристикама, мало зависним од контекста, када је у питању комуникација на матерњем језику (Ducker, 2022). Неки од фактора који предодређују вољност за комуницирање на страном језику јесу анксиозност и самопроцена сопствене комуникационе компетентности, уверења о сврсисходности процеса учења, мотивација, позитивне реакције вршњака, статус у групи, величина групе и односи у њој, те особине личности као што је екстровертност (в. Ducker, 2022). Уколико, међутим, упоредимо ове факторе са налазима нашег поменутог истраживања о комуникацији у настави српског (матерњег) језика<sup>3</sup>, долазимо до тога да су они веома слични. Жеља студената да се укључе у комуникацију на часу граматике матерњег језика најчешће бива осујећена њиховим ниским самопоуздањем и страхом од грешке. Притом је изузетно важно напоменути, иако овај фактор нисмо испитивали, да сви студенти који су учествовали у истраживању потичу са подручја косовско-ресавског и призренско-тимочког дијалекта – а то су дијалекти који одступају од стандарднојезичке норме. Могуће је, дакле, да је несигурност када су у питању њихове стечене говорне навике један од узрока повлачења и инхибиције.

Међутим, истраживање је показало и да су у току свог школовања студенти често доживљавали обесхрабрење. Истичући да је квалитетна педагошка комуникација кључни фактор због које ће се ученик/студент добро осећати на часовима српског језика, студенти се слажу у следећем:

- одговори ученика/студената на питања и задатке у настави граматике српског језика квалификују се (и оцењују) као *нечинни* или *нечинни*;
- у граматички и правопису сувише је изражено истицање да је нешто *нечинно/нечинно*; често се акценат ставља на нетачне одговоре, неисправно писање, нестандартне елементе у говору;

---

<sup>3</sup> У истраживању је примењена метода посматрања са учествовањем и групни интервјуи (са пригодним узорковањем), уз делимичну примену анализе дискурса као методе лингвистичких истраживања (Edley, Litosseliti, 2011), где су издвојене илустративне тврдње типичне експресивности.

– наставник (учитељ, професор) мора да буде приступачан и отворен за питања; треба да развија осећај уверења „да глупо питање не постоји и да охрабрује постављање питања”;

– изузетно је важна похвала која има основ и меру;

– наставник мора да буде обучен да на „лепши начин каже да је нешто погрешно” и да пружи образложење, односно појашњење; студенти често нису доживљавали охрабрење ако дају нетачан одговор.

Изостанак оваквих и других подржавајућих стратегија које би наставник требало да примењује у педагошкој комуникацији инхибира вољност за комуникацијом код ученика/студената: „Имам стално страх да ли да кажем или да не кажем.”; „Ја стално причам *можда*, саму себе убедим да је нетачно.”. Реакције и осећања које су имали током свог школовања у настави српског језика јесу: повлачење, разочарање, непријатност. С друге стране, студенти су свесни тога да се често догађало да забораве садржаје који су више пута обрађивани, да уче напамет јер нису овладали другим стратегијама учења, па не усмеравају искључиво на наставнике кривицу за то што им настава граматике не доноси осећај задовољства.

Индикативно је, међутим, да већини испитаних студената нелагоду ствара, у мањој или врло израженој мери, реакција других студената, и то у два смера: присутан је страх од грешке, али и од могуће квалификације да је студент који активно учествује у комуникацији – „штребер”. Студенти истичу да разумеју такав страх јер „има оних који су претходно доживели задиркивања” и јер је пријатније „дискутовати у познатом окружењу”.<sup>4</sup> Да је подршка вршњака (групе) у настави језика изузетно значајна, показују многа истраживања (в. нпр. Jin et al., 2022; Endedijk et al., 2022), али – опет – махом везана за учење страних језика и „опуштање” у комуникацији.

Најпродуктивнији елементи односа наставник–ученик, они који су у интервенцијама дали најбоље резултате, према другој недавно проведеној метаанализи (Kincade et al., 2020), јесу проактивне директне праксе наставника као што су похвала, исказивање поштовања, лична посвећеност и интеракција, изградња личног односа и лично познавање ученика. У самом образовном процесу, наставник као примарна фигура задржава свој ауторитет али је део заједнице учења, што наглашава Цвејић (2021: 33–34).

Сви ови налази потпуно су у складу са исказаним ставовима и осећањима студената у нашем истраживању.

---

<sup>4</sup> Што се тиче наставе на факултету, доминантан је осећај студената друге године основних студија (у четвртог семестру) да је факултетска настава српског језика умногоме нова ситуација (непознат професор) и да им окружење још увек није сасвим познато. Иначе, реакције везане за прелазак у наредни ниво школовања повезане су са повећаним захтевима, повећаном имперсонализацијом, па ученици/студенти почињу да се осећају и мање компетентним (Berk, 2008: 371).

Страх од критике ствара анксиозност, с тим што је сасвим јасно да је грубо изречена и непромишљена критика коју наставник упућује уместо корективне инструкције – лоше педагошко понашање. Анксиозност делом потиче и од осетљивости ученика/студената у односу на очекивања окружења. Уз ограду да није довољно испитана веза са културолошким оквиром (студија је рађена у Кини), показује се да је, у учењу енглеског језика као страног, као мотивација али и извор анксиозности, изузетно важна жеља да се „важан други” (родитељи, породица) учини поносним (Jiang & Papi, 2022). Отуда вршњачки коментари, уколико их на неки начин наставник не усмерава, могу бити непожељно груби или некорективни с обзиром на то да ученици и студенти једноставно нису обучени да адекватно вербално реагују у тој сфери, па је начин на који наставник коментарише одговоре и резултате ученика важнији и има већи утицај на њихово даље ангажовање (Bailey & Almusharraf, 2022).

Дакле, на основу студија везаних превасходно за наставу страног језика, и нашег истраживања везаног за наставу српског језика као матерњег, можемо закључити да су налази изразито компатибилни када је реч о осећањима ученика/студената. У оба случаја, ученицима/студентима је изузетно важан однос са другима, испуњење сопствених циљева и очекивања других, сврха и емоционални тон коментара које добијају. И иначе, важност односа са другима и топлина значајни су елементи позитивне психологије и педагошког приступа који је на њој заснован (Ryan & Deci, 2001: 154–155).

На основу прегледа литературе и резултата истраживања које смо спровели са студентима, долазимо до два закључка која су нам важна за даља разматрања:

(1) у настави српског језика, која треба да унапреди комуникативне компетенције ученика/студената и да развије љубав према матерњем језику, упадљив је страх ученика/студената од комуникације и изостанак воље да комуницирају;

(2) један од најважнијих фактора за такву нелагоду јесте реаговање особа из непосредног окружења, релевантних за процес учења и поучавања (наставник, вршњаци) и мотивацију (породица, ужа социјална заједница); ученицима и студентима потребно је прихватање и охрабрење; грешка и тренутни неуспех не смеју бити повод за грубу, неодмерену и непродуктивну критику.

## О (НЕ)УСПЕХУ УЧЕНИКА И СТУДЕНАТА У ЈАВНОМ ДИСКУРСУ

Други део наше анализе треба да одговори на питање како су креирани јавни дискурс и медијска слика о постигнућима ученика уопште и, посебно, у областима наставе српског језика. Да ли се у медијима показују објектив-

ност, суздржаност и емпатичност или су, пак, постигнућа ученика третирана на сензационалистички начин који омаловажава њихове резултате и потенцијални је извор креирања потцењивачког става у јавном мњењу?

На ова питања покушаћемо да одговоримо анализом 16 медијских текстова, објављених на новинским и другим порталима и, у мањој мери, на друштвеној мрежи Фејсбук (на страницама *Зелена учioniца* и *Облак знања за учиице*). При формирању корпуса били су нам кључни следећи критеријуми:

- актуелност текстова и наступа
- тематска релевантност (постигнућа ученика – општа или у области српског језика; ставови о српском језику и култури у образовању)
- заступљеност различитих профила медија
- укључивање различитих саговорника
- минимизирање учешћа потпуно лаичких текстова који се не позивају на релевантне податке и изворе.

Текстове смо анализирали с обзиром на фокус, где смо издвојили неколико категорија. Потом је указано на специфичне експресивне елементе у њима.

Готово сви текстови почивају на изјавама особе којој је дат статус ауторитета; то су гости-стручњаци (наставници основних, средњих школа и универзитета, запослени у министарству и заводима надлежним за образовање). У анализи најчешће нећемо наводити њихова имена и позиције, већ ћемо обележавати дословно пренете речи стручњака назнаком С, уз број као идентификацију, у облој загради. Како је у малом броју случајева исти стручњак био саговорник за различите текстове, иста особа обележена је увек истом ознаком. Текстови су обележени бројевима у угластим заградама ради прегледности, а линкови су дати у листи извора.

Највећи број селектованих текстова припада оној групи чланака или коментара који се појављују једном годишње, када се оконча „мала матура” односно завршни тест на основу којег се ученици основних школа рангирају за упис у средње школе и, истовремено, прође пријемни испит за факултете у првом уписном року.<sup>5</sup> У то време медији интензивно извештавају о успеху, знању и писмености ученика у Србији. Портали и странице на друштвеним мрежама чији је фокус образовање преносе медијске текстове или њихове делове, а потом се развија дискусија у коментарима. У јуну 2023. године, поводом ових дешавања која се сваке године прате, у медијима су биле најзаступљеније следеће теме: лош успех основаца на тесту из српског језика, лошији успех одређеног броја носилаца Вукове дипломе на пријемним

---

<sup>5</sup> Ређе су то периоди непосредно по објављивању резултата међународних студија о постигнућима ученика.

испитима за факултете (пре свега за Медицински факултет Универзитета у Београду) и слабо интересовање за одређене факултете, посебно наставничке. Нарочито се инсистирало на фреквентно преношеним и на различите начине уобличаваним вестима о „вуковцима”: да за упис на Медицински факултет у Београду „21 посто носилаца Вукове дипломе нису положили пријемни” [5] и да је један „вуковац” имао слаб резултат на пријемном за упис на Електротехнички факултет у Београду [16]. Екстремни је пример чланак [16] у *Телеграфу* који на потпуно непрофесионалан начин говори о постигнућима „вуковаца” и издваја једног ученика:

„Истина о нашим вуковцима: Један на пријемном на ЕТФ-у освојио 5 бодова, показао знање за двојку” (наслов);

„Колико се приликом оцењивања ђацима гледа кроз прсте и да оцене заиста не показују стварни ниво знања, можда понајбоље показује податак са пријемног испита на Електротехничком факултету где је један вуковац који је из математике кроз цело школовање имао закључену петицу, на пријемном испиту из овог предмета освојио свега – пет поена. Тај ђак је, кажу професори са ЕТФ, у школи требало да има двојку.”

У јасној намери да се привуче што већи број читалаца негирањем објективности оцењивања у средњим школама, чланак посеже за „ауторитетима” (неименовани „професори са ЕТФ”), за лажном анонимношћу (ученик је неименован, али су дати његови подаци лако доступни на ранг-листи), игнорише чињеницу да се пријемни испит одвија у специфичним околностима, уз све потенцијалне субјективне факторе умањења резултата. Овај случај могао би се и даље анализирати са различитих аспеката, али ми га наводимо као један од потпуно необјективних сегмената текстова које посматрамо као примере таблоидизације важне теме.

Са општим успехом на пријемним испитима за факултете директно је тематски везан и слабији број поена које су ученици освојили на тесту из српског језика на „малој матури”. Због тога су неретко у истим текстовима присутне обе теме, а приступа им се на сличан начин:

„Како је српски језик постао тежи од математике” (наслов); „До сада најлошији резултати осмака на малој матури због преобимног градива и мало часова из матерњег језика, став је наставника”; „У просеку, на републичком нивоу, ђаци који управо излазе из основног образовања, од укупно двадесет задатака на матурском тесту из српског исправно су решили тек нешто више од половине, и тако су завредели тек 10,73 поена. У последњих нешто више од деценије, колико се детаљно анализирају резултати завршног испита, овакав успех из српског језика убедљиво је најлошији” [13]; „Као посебан проблем стручњаци наводе лош резултат на тесту из српског језика на малој матури” [16]; Резултати теста из српског најлошији откад постоји мала матура, наша деца када прочитају текст дужи од пар реченица, не знају шта су прочитали” [11]; „Наставница српског одабрала 5 најтежих задатака из збирке за припре-



му мале матуре: ово питање о Светом Сави је направило тотални хаос” [2]; „Да ли је тест из српског био тежак или смо децу научили да верују да ће им образовни пут бити лак” [14].

У медијским текстовима које смо анализирали могуће је издвојити неколико проблема који се перципирају као кључни, а тичу се или области слабијих постигнућа ученика, или узрока тренутног стања. Сваки текст реферише на више од једног таквог проблема, који су у Табели 1 дати уз тврдње груписане по областима.

Табела 1. Изводи из медијских текстова о областима слабих ученичких постигнућа

Област	Тврдња
Функционална и основна писменост	<p>„генерације младих које доспевају на факултете из године у годину су све мање функционално писмене” [1] (C1)</p> <p>„На Међународни дан писмености у центар пажње стављамо резултате последњег ПИСА тестирања – сваки трећи петнаестогодишњак у Србији је функционално неписмен, јер научено не зна да примени у пракси.” [6]</p> <p>„Тако се међу бруцошима неретко јављају они који не умеју да користе латинична слова са дијакритичким знацима.” [1] (C1)</p> <p>„скраћују се како не треба [речи] или се не разлажу добро на слоге” [1] (C2)</p>
Фонд речи	<p>Међу бруцошима је све више оних који не могу да „наброје више од три синонима.” [1] (C1)</p> <p>„Средњошколци имају проблем и са славим фондом речи, како у усменој комуникацији, тако и у вежбанкама. Имају веома мало различитих израза за различите појмове. Састави су им толико кратки, скучени, кажу да немају ту више шта да кажу.” [1] (C2)</p>
Структура реченице	<p>„не умеју да правилно саставе реченицу” [1] (C1)</p> <p>„Речи у реченици су често измешане, у структури текста имају потпуно измешане мисли.” [1] (C2)</p>
Менталне операције	<p>Средњошколци не могу да „повежу мисли на папиру”. [1] (C1)</p> <p>Ученицима су, при састављању реченица и писању текста, „потпуно измешане мисли.” [1] (C2)</p> <p>„средњошколци не могу да извлаче закључке ни из кратког текста, не могу да разазнају шта су чињенице, а шта мишљења” [1] (C1)</p> <p>„Заправо, овај и њему слични задаци представљају огроман проблем будућим средњошколцима зато што не разумеју шта се у тим питањима тражи.” [2]</p> <p>„Наши ђаци не знају ни да уче, јер ако они не умеју из текста да издвоје оно што је битно, онда не умеју да уче ни друге предмете.” [2] (C3)</p> <p>„наша деца када прочитају текст дужи од пар реченица, не знају шта су прочитали” [11]</p> <p>Ученицима је тешко да се „сконцентришу на дужи континуирани текст.” [16]</p>

Област	Тврдња
Очекивања ученика да се без рада могу постићи резултати	„Одговорност за то што сви очекују да Вукове дипломе добију уз мало, а висок резултат на завршном испиту уз скоро нимало труда вероватно је подељена“; „нападањем теста“ не може се „правдати недовољно добра припремљеност за испит“ [14] (C10)
Уопште резултати	[3] Ученици из Средњобанатског округа „прошле године се нису прославили ни из једног предмета.”  [3] „Идентична је ситуација и што се тиче испита из српског језика. Од 2014. континуирано је изнад републичког просека само Град Београд. Средњи Банат се нашао у групи са округима који су континуирано испод републичког просека.”  „Нешто више од 50 посто кандидата [за Медицински факултет Универзитета у Београду], њих 537, положило је испит, што је лошије него претходних година [...] велики број вуковаца није успео да положи пријемни испит.” [5] (C4)
Недовољно читања или читање неадекватних садржаја	„премало” читају [2] (C3)  „Зато се дешава да пренадражени добро упакованим глупостима почну да одустају од рада на себи и радије прате вести о убиству неког криминалца него да читају Достојевског и Поа, Мешу Селимовића и Милорада Павића, па да уз уметнички смисао схвате чак и злочин и његово разрешење.”; „Људи читају стално, али је проблем шта читају. Све мање вредне ствари. Време не посвећују правим мислима, уметничким делима, стиховима, већ прате простачке, рекламне и политичке приче. Штета. Где год вам поглед падне нешто је исписано, од реклама по улицама до такозваних принтова на доњем вешу, а све глупост до глупости.” [7] (C5)
Утицај технологије и енглеског језика доводи до смањених резултата	„Читају и интересују се за различите ствари, али прате садржаје на енглеском језику. Њима [...] буде тешко да пронађу речи у српском језику да би ми објаснили шта је то што их занима, зато што они већ размишљају на енглеском језику.” [1] (C2)  „постоји страх од усмене комуникације, јер данашњи ученици лакше комуницирају путем различитих мрежа и апликација” [1] (C2)  „Данас је много важније, чини се, бити дигитално, а не језички писмен.” [6]  „Не дозволите да матерњи језик уче слушајући цртаће и понављајући речи онако како их са ТВ-а или компјутера чују. Играње на таблету није смисао одрастања.” (о деци која полазе у први разред) [10] (C8)  „Проф. Ивић види проблем у томе што су нове генерације инфициране дигиталном технологијом, да читају текстове на телефонима, где на сваких 60 секунди имају ‘скакање’ са теме на тему, и да је њима веома тешко да се сконцентришу на дужи континуирани текст.” [16]

Лошији резултати на тесту из српског језика тумаче се и први пут примењеном интервенцијом (само у том тесту) којом су „били помешани понуђени одговори у задацима вишеструког избора”, те да је „на овогодишњој јунској матури вероватно било мање преписивања” [11] (C9). Примена ове интервенције не само да је „успешна” у „збуњивању преписивача” [13] (C6), већ ће довести, како саопштавају надлежни, а преносе медији, и до тога да се могу „лако открити школе које покушавају организовано да помажу деци” [13] (C9). „Лов на кривца” у којем се и ученици и наставници

и школе директно оптужују за варање на тестовима наишао је на снажан одјек на друштвеним мрежама. Пратиоци Фејсбук страница *Зелена учионица* коментаришу:

„Преписивачи су се збунили. [...] Чињеница је да је знање мало. А преписивање велико”; „А да није можда разлог што су били подељени у три групе, измешан редослед одговора, па они који су преписивали и исправљали своје урадили погрешно, то исто се десило и у ЦГ”.

У медијима, али и на друштвеним мрежама, у периоду непосредно после „мале матуре” и пријемних испита за факултете живо се водила дискусија о узроцима и „кривцима” за резултате. Проблеме на које се указује табеларно ћемо приказати заједно са типичним тврдњама<sup>6</sup> (Табела 2).

Табела 2. Изводи из медијских текстова и коментара са друштвених мрежа о узроцима слабих постигнућа на квалификационим/пријемним испитима

	Медији	Фејсбук – коментари и дискусије
Породица је крива за лоше, а заслужна за добре резултате ученика	родитељи, старатељи (не проводе довољно квалитетног времена с децом) [1] (С1); породица се не бави децом на прави начин [2] (С3); немарни и непосвећени родитељи [12]	„Када би деци уместо таблета и телефона родитељи прво обезбедили књигу или их повремено одвели у библиотеку, разговарали са њима на дубљем нивоу, развијали им радне навике, мислим да би и резултати на тестовима били много бољи.” „Какви родитељи таква деца. Откако се родитељи и деца више питају од директора школе и наставног особља (учитеља и професора) тада је све почело наопако и катастрофално.” „Одавно је јасно да без породичне подршке нема доброг образовања. [...] Дегутантно је школу више помињати као фактор образовања.”
Део наставника неадекватно обавља свој посао	Део наставника је немаран и непосвећен, и у школи и у приватном животу урушавају углед професије [12]	„Само ћу рећи да ми је мука од појединих наставника. Брука и срамота шта имамо у просвети. [...] такви бахати наставници су багра којима је место да седе кући а не да буду у просвети.” „За време короне смо имали прилике да се лично упознамо са тим на шта личе часови и школа данас и колико који наставник нема осећаја за одговорност према послу који обавља.” „Како их ништа нису научили добро деца и урадила.”

<sup>6</sup> У примерима са Фејсбука начинили смо минималне интервенције где је било потребно: исправљане су словне грешке, текст је скраћиван уз назнаке, стављана је тачка на крају реченица тамо где није било знака интерпункције и уклоњени су емотикони. Све текстове (и из медија и са мрежа) дајемо ћириличним писмом, без обзира на то које је писмо у оригиналном тексту.

	Медији	Фејсбук – коментари и дискусије
Систем	мањкавости нашег образовног система [1] (C2); просветна власт [8] (C6); креатори програма [1] (C1)	„А и они [ученици] који одговоре на питања са текстом имају проблем са размишљањем и логиком. Наравно да је крив овај накарадни систем који нам упропаштава образовање.” „Криво је Министарство просвете, а не наставници, то сви знамо.”
Систем (а): неповољан статус наставника		„Истина је да и наставници немају ентузијазма нити воље као некада и није ни чудо јер су потпуно деградирани...”
Програми (а): лоши, застарели	„Да ли је важније да ученици знају шта су звучни, а шта безвучни сугласници или да у усменој или писаној форми аргументовано заступају своје мишљење о нечему?” [15]	„Програми су застарели, траже неприродне и беспотребне вештине за време које долази. Српски језик озбиљно треба реформисати и да не буде само књижевност већ и мултимедијални садржаји и АИ.” „То је читање с разумијевањем и у неким западним земљама се вјежба од првог разреда основне школе. У Низоземској је, поред математике, то најважнија материја.” „То је недостатак концентрисане пажње и лоше меморије које се вежбају од првог разреда.”
Програми (б): премало је часова српског језика, програми су преоптерећени	„основци у Србији имају најмање часова матерњег језика у Европи” [2] (C3); „Србија има најмањи број часова у региону” [8] (C6); матерњем језику треба дати напредметни статус [8] (C6)* „Пита се и откуд у гимназијама у другој години 17 или 18 предмета, јер сматра да је то велика неправда и велики притисак према ученицима” [8] (C6); исти податак наводи се у [15] „Неупоредиво боље је, са истим фондом часова, растеретити наставу од многих наставних тема, јединица, читавих области и инсистирати на кључним, релевантним за живот, наставним садржајима.” [15] (C6)	
Програми (в): стечена знања су краткотрајна, непотребна за живот и неадекватна узрасту	„Учење силних области њима ништа не значи. Чак ни вуковцима. Они су то научили за одговарање и после заборавили – истиче саговорница Данаса, уз опаску да велики број универзитетских професора не би ван своје дисциплине знао чак ни кључна знања из основне школе, а ми то очекујемо од петнаестогодишњака и још млађих ученика.” [15]	„Наставници да узму једни друге да пропитују предмет, који не предају не би сви све знали! Сво градиво за основну не зна академски грађанин! Па како дете од 13. година?”
Онлајн-настава у време ковид 19 пандемије	„Разлоге не знамо, да ли је то због самог теста, а можда и чињенице да корона показује удаљене ефекте” [5] (C4)	„Пошто је ова генерација ишла две године у више разреде, одлично су савладали градиво.”

Медији	Фејсбук – коментари и дискусије
Састављачи тестова	<p>„нису само деца крива, већ и неписмени који састављају исте“ (тестове)</p> <p>„Тако је то кад неписмени праве тестове а не питају струку, ми имамо најбоље професоре али џаба нико их не пита за савет.“</p> <p>„Тест су писали људи удаљени од деце, претпостављам у пензији, који немају додира ни са животом, а камоли са проблемима савремене наставе.“</p> <p>„А са факултетским професорима се не консултују да их не би платили!“</p>

Напомена: \* В. и: Ковачевић, 2012; Драгићевић, 2015.

Како се из Табеле 2 види, анализирани текстови у медијима и коментари на мрежи Фејсбук показују разлику са аспекта идентификовања појединих извора проблема. На друштвеној мрежи се региструју веома негативни коментари о састављачима тестова и небрига о статусу професије наставника. На Фејсбуку, на којем коментаре износе заинтересовани и емоционално испровоцирани појединци (међу њима и родитељи ученика и студената), углавном се дискусија креће у правцу заступања ученика (означених именицом „деца“, што сведочи о личној заинтересованости учесника). Мањи је број оних који износе супротне ставове. За разлику од тога, у медијима се напомиње да су ученицима потребни подстицаји и охрабрења у циљу развијања комуникативних способности, али је фокус, ипак, на постигнућима и резултатима. На крају, и на Фејсбуку и у медијима дискурс је веома директан, уз очекивану већу експресивност лексике на Фејсбуку због саме природе односа међу комуникаторима и комуникацијског канала.

У медијским текстовима честе су директне негативне квалификације, али и стручњацима не сасвим примерен колоквијални језички израз: ученици су „функционално неписмени“, „превише опуштени“, а њихово знање квалификује се као „површно“. Када су у питању тестови из српског језика са „мале матуре“, неки задаци представљају „огроман проблем“, „најдрастичнији пример онога што ученици не знају“, чак „пакао“, „изазивају хаос“, а подаци међународних студија и резултата на тестовима су „поражавајући“. Глаголске лексеме које су употребљене у описивању постигнућа ученика најчешће су управо оне које се користе у описивању исхода, наравно у негираној форми: ученици „не разумеју шта се у питањима тражи“, „не знају да уче“, „не умеју из текста да издвоје оно што је битно“. У малом броју случајева тражи се адекватнији, мање оштар израз: „ученици се спотакну у разумевању“.

Бољи ђаци су „они који се убијају учећи“ али „ни они не уче на прави начин“; насупротив њима као „јачој деци“, „чак би и тројка донекле требало да разуме текст“. Иако је оваква употреба лексеме *ипројка* деценијама део професионалног жаргона, остаје отворено питање какав је емоционални ефекат таквог идентификовања ученика са оценом коју из одређеног предмета има.

Коментари на Фејсбуку дозвољавају и елементе које медијски текстови не би требало да толеришу (в. Озер и Ристић, 2023; Спасић и др., 2023). То су узвици и устаљени искази за грубо изражавање неслагања, типа „побогу”, „аман”, „Срамота!”, „Безобразлук!”, „Срам вас било!”, а са истом функцијом и емотикони, употреба интерпункције (?!, !!!, ???), истицање верзалом („викање”: „Па КО је овде ЛУД???”). Нису ретке ни директне расправе, које доста често оду у другом правцу, мимо основне теме. У реакцијама на текст о лошијем успеху ученика на тесту из српског језика на „малој матури” заступљени су иронија и сарказам:

„Образовни концепт код нас већ деценијама је усмерен на затирање критичког мишљења. *Чесћишам, најокоп сће* успели.”; „Деци је дат тест који је захтевао размишљање? Ужас! Бласфемија! Далеко било!”

Непрецизно адресирана критика исказана је у другом или трећем лицу, са непотпуно идентификованим адресатом, тако да често остаје нејасно да ли се мисли на просветне власти, наставнике или на све чиниоце система. Деца су, према виђењу ове групе учесника у комуникацији, *ишрејширана као заморчићи, иправљена дебилима, малишрејширана*:

„Престаните децу да нам правите дебилима и прихватите више одговорност, нема оправдања за вашу неодговорност, незаинтересованост и нерад. Вратите достојанство просвети и просветним радницима па ће се то видети и на дечјем знању. Срам вас било!!!”; „Доста сте малтретирали децу! Срамота! А Пилипенду више заборавите, аман!”

С друге стране, корисник који наглашава да више од три деценије ради у средњој школи тврди да ученике „не занима учење”, да сматрају да је непотребно читати и образовати се, те да сведочимо „коначном урушавању”. Има и корисника који доводе у питање менталне капацитете данашње деце и младих и тврде да „постоје истраживања да пада просечни IQ нових генерација”.

Међутим, у оба типа текстова ученици и студенти недвосмислено су виђени као објекти комуницирања. На њих се не реферише као на актере које треба чути, са којима се треба консултовати, који могу допринети унапређењу стања. Притом је свеједно да ли аутори текстова „бране децу” или говоре о њиховом незнању, неписмености, немару и незаинтересованости. Само један коментар од преко 350 које смо за потребе овог рада прегледали, у потпуности је окренут искључиво ученицима:

„Срећан распуст децо! Одрадили сте све што је требало, завршили школску годину, положили завршне испите и уписали се у средње школе. Одморите се и проведите време са другарима па од септембра у нове школске победе. А ко мисли да сте глупи, необразовани и незаинтересовани нека прво крене од себе и нека провери своје знање. Живи и здрави били!”

## ЗАКЉУЧАК

У образовном систему конципираном тако да развија и негује добробит, књижевност се традиционално доживљава као уметничка дисциплина предодређена за подстицање читалачког задовољства. Читаоци се ангажују и охрабрују да у одређеној мери остваре идентификацију са јунацима и њиховим судбинама, дискутују о етичким и животним питањима и у књижевним делима препознају и проналазе животне мудрости и „поуке”. С друге стране, када интервјуисани студенти говоре о средњошколским искуствима, не износе много својих утисака о настави српског језика. Углавном истичу да је у средњим школама које су похађали више простора на наставним часовима било посвећено књижевности него српском језику или да је настава граматице и правописа била готово сасвим занемарена.

Испоставило се, према резултатима спроведеног истраживања са студентима Факултета педагошких наука у Јагодини, и да настава српског језика, која треба да унапреди комуникативне компетенције ученика/студената и да развије љубав према матерњем језику, неретко изазива упадљив страх од комуникације и изостанак воље ученика/студената да комуницирају. Фактор који најчешће умањује вољу за комуникацијом јесте страх од грешке и реакције особа из непосредног окружења, релевантних за процес учења и поучавања (наставник, вршњаци). Стога већина учесника интервјуа сопствено самопоуздање на часовима српског језика одређује као наглашено ниско а своју позицију види као пасивну и реактивну. Грешка и тренутни неуспех не смеју бити повод за грубу, неодмерену и непродуктивну критику јер изостанак подржавајућих стратегија које би наставник требало да примењује у педагошкој комуникацији инхибира вољност за комуникацијом код ученика/студената. Интересантно је да већина анкетираних студената истиче како им је и на универзитетском нивоу школовања потребно прихватање, валидирање и охрабрење. Међутим, чак и када је наставник приступачан и тактичан, неретко преовлађују негативне емоције (нелагода, непријатност, чак и страх).

У медијским текстовима које смо анализирали пратећи наратив о постигнућима ученика из области српског језика појављује се и текст са насловом „Српски језик је тежи од кинеског: Ово је листа најтежих на свету – због нашег се странци ХВАТАЈУ ЗА ГЛАВУ!” [4], који без икаквих релевантних аргумената сврстава српски језик међу најтеже на свету, па се чак дошло дотле да се народ и ђаци „плаше” да је матерњи језик немогуће научити. Ера „клик-бејт медија” донела је сензационализам, таблоидизацију јавног мњења, школске праксе, постигнућа ученика, па и науке. Утицај позитивне педагогије која треба да охрабри ученике/студенте и учини да се добро осећају перманентно се потискује и неутралише јер су, и то у кључним моментима, преломним тренуцима свог школовања, засипани негативно конотираним

медијским тврдњама где су представљени као неписмени чланови образовне заједнице и без капацитета да савладају граматику и правопис матерњег језика. Тако се проблем школе, шире гледано, очитује заправо као проблем друштва у целости и друштвене свести о образовању и добробити будућих генерација.

## ИЗВОРИ

[1] [https://www.maglocistac.rs/drustvo/mladi-iz-godine-u-godinu-sve-manje-funkcionalno-pismeni-jedna-smisljena-recenica-merilo-nazadovanja?fbclid=IwAR00bk15v334s97LHkU2W-1tKtsKINs3g31iIBK\\_MBfxTB5\\_NQ4E\\_-bh061](https://www.maglocistac.rs/drustvo/mladi-iz-godine-u-godinu-sve-manje-funkcionalno-pismeni-jedna-smisljena-recenica-merilo-nazadovanja?fbclid=IwAR00bk15v334s97LHkU2W-1tKtsKINs3g31iIBK_MBfxTB5_NQ4E_-bh061)

[2] <https://nova.rs/vesti/drustvo/nastavnica-srpskog-odabrала-5-najtezi-h-zadatak-iz-zbirke-za-pripremu-male-mature-ovo-pitanje-o-svetom-savi-je-napravilo-totalni-haos/?fbclid=IwAR1YIN1XCoJaA7x5EUR-QzOirYsuawQ--iyHPamVcZ6AGB7tlxX-8SRPPS30>

[3] <https://www.zrenjaninski.com/drustvo/sta-se-ovo-desava-ucenici-iz-srednjeg-banata-postizu-lose-rezultate-na-završnim-ispitima/?fbclid=IwAR2vJH3PFjrrKRI60e6nnahkRc9aKCSIScSwK4Kcb0rvEzccxraHkVQy1A>

[4] [https://zena.blic.rs/lifestyle/koji-su-to-najtezi-jezici-na-svetu/tvghenc?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=dnevna-doza-kreativnosti-page-post&fbclid=IwAR2P6Q1aeNDtt42MY3VQyry16idpThr4LC0Aevb4CKy9NA0QCww9M8uLKAq](https://zena.blic.rs/lifestyle/koji-su-to-najtezi-jezici-na-svetu/tvghenc?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=dnevna-doza-kreativnosti-page-post&fbclid=IwAR2P6Q1aeNDtt42MY3VQyry16idpThr4LC0Aevb4CKy9NA0QCww9M8uLKAq)

[5] [https://zelenaucionica.com/svaki-peti-vukovac-pao-na-prijemnom-za-medicinu-jedna-gimnazija-vec-godinama-najbolja/?fbclid=IwAR1EG-ANh\\_JIFsNGF-Bz0PCCxZ7y9vfrL4XY5X13gJihlt1Nonx9\\_GVhXSj4 Izvor: RTS](https://zelenaucionica.com/svaki-peti-vukovac-pao-na-prijemnom-za-medicinu-jedna-gimnazija-vec-godinama-najbolja/?fbclid=IwAR1EG-ANh_JIFsNGF-Bz0PCCxZ7y9vfrL4XY5X13gJihlt1Nonx9_GVhXSj4 Izvor: RTS)

[6] [https://www.rts.rs/lat/radio/radio-beograd-2/4945043/.html?fbclid=IwAR0RB8ojroV6KpbRR\\_jF3x5h95qyWZG2sHkpkzCCf\\_Gg9PKvdWBBRgfIjV8](https://www.rts.rs/lat/radio/radio-beograd-2/4945043/.html?fbclid=IwAR0RB8ojroV6KpbRR_jF3x5h95qyWZG2sHkpkzCCf_Gg9PKvdWBBRgfIjV8)

[7] [https://www.politika.rs/scc/clanak/447316/Jezik-se-brani-u-skoli-medijima-i-biblioteci?fbclid=IwAR1ftlhAf4UZJsIXlzcIelPPpYCLuZ4ZRjk0HbySZRqRU89QD-9WFin7ygE#.XjsfcN\\_Lr4E.facebook](https://www.politika.rs/scc/clanak/447316/Jezik-se-brani-u-skoli-medijima-i-biblioteci?fbclid=IwAR1ftlhAf4UZJsIXlzcIelPPpYCLuZ4ZRjk0HbySZRqRU89QD-9WFin7ygE#.XjsfcN_Lr4E.facebook)

[8] [https://informer.rs/vesti/drustvo/768314/srbi-sve-manje-govore-srpski-zasto-pa-zato-sto-nam-je-sopstveni-jezik-istorija-i-kultura-poslednja-rupa-na-hoce-li-se-i-kada-to-promeniti?fbclid=IwAR2RP\\_mED\\_yaFTJ0ZSVDUbaeR\\_obdKboPMKT-j3aeZP2J\\_Fq-fLo8EVq6KIA](https://informer.rs/vesti/drustvo/768314/srbi-sve-manje-govore-srpski-zasto-pa-zato-sto-nam-je-sopstveni-jezik-istorija-i-kultura-poslednja-rupa-na-hoce-li-se-i-kada-to-promeniti?fbclid=IwAR2RP_mED_yaFTJ0ZSVDUbaeR_obdKboPMKT-j3aeZP2J_Fq-fLo8EVq6KIA)

[9] [https://www.ekspres.net/zivot/kakva-je-sudbina-srpskog-jezika-u-eri-vestacke-inteligencije-28-1-2023?fbclid=IwAR391Fca8JD5O9McqS-xeYivxOHApv\\_2PWEwzo-IMjldiG4-lDbhd5T\\_OuGA](https://www.ekspres.net/zivot/kakva-je-sudbina-srpskog-jezika-u-eri-vestacke-inteligencije-28-1-2023?fbclid=IwAR391Fca8JD5O9McqS-xeYivxOHApv_2PWEwzo-IMjldiG4-lDbhd5T_OuGA)

[10] [https://luftika.rs/roditelji-trgnite-se-prvaci-ne-umeju-da-pricaju-i-ne-znaju-svoje-prezime/?fbclid=IwAR1wClzV3kmDLBmZTDOEBM7fOCFbZCWk6vYoThumpzezelkQth\\_Q7ov8UEM](https://luftika.rs/roditelji-trgnite-se-prvaci-ne-umeju-da-pricaju-i-ne-znaju-svoje-prezime/?fbclid=IwAR1wClzV3kmDLBmZTDOEBM7fOCFbZCWk6vYoThumpzezelkQth_Q7ov8UEM)

[11] <https://zelenaucionica.com/rezultati-testa-iz-srpskog-najlosiji-otkad-postoji-mala-matura-nasa-deca-kada-procitaju-tekst-duzi-od-par-recenica-ne-znaju-sta-su-procitali/>

[12] <https://zelenaucionica.com/pitala-bih-nastavnike-i-roditelje-nekoliko-stvari-a-decu-njih-ne-bih-nista-pitala-oni-su-to-od-nas-naucili/?fbclid=IwAR2eSrNipoHGht2PmNv6i2vUV7VKhlImCWtIXNT2WqqXA8-R7YK9Pb-7Zh4>



[13] [https://zelenaucionica.com/kako-je-srpski-jezik-postao-tezi-od-matematike/?fbclid=IwAR3xoBcQHKR9bMBxGm\\_hCBJhVz49\\_u-KDzTc6H1mCMSdpAp-7jFefxguk\\_hk](https://zelenaucionica.com/kako-je-srpski-jezik-postao-tezi-od-matematike/?fbclid=IwAR3xoBcQHKR9bMBxGm_hCBJhVz49_u-KDzTc6H1mCMSdpAp-7jFefxguk_hk)

[14] <https://zelenaucionica.com/da-li-je-test-iz-srpskog-bio-tezak-ili-smo-decu-naucili-da-veruju-da-ce-im-obrazovni-put-biti-lak/?fbclid=IwAR2eSrNipoHGht2PmNv6i2vUV7VKhlImCWTIXNT2WqqXA8-R7YK9Pb-7Zh4>

[15] <https://www.danas.rs/vesti/drustvo/u-cemu-grese-fakulteti-dinosaurusi-u-srbiji-i-kako-to-da-nasa-deca-koja-odu-u-inostranstvo-procvetaju-u-drugim-sistemima/>

[16] [https://www.telegraf.rs/vesti/srbija/3710471-u-srbiji-nerealnih-45-odsto-od-likasa14-odsto-vukovci?fbclid=IwAR3VEiomR\\_0dGul0g\\_nFqQemtP7RHkFYxDFkuU-J0FO5L7w0QtF5bPpgV8js](https://www.telegraf.rs/vesti/srbija/3710471-u-srbiji-nerealnih-45-odsto-od-likasa14-odsto-vukovci?fbclid=IwAR3VEiomR_0dGul0g_nFqQemtP7RHkFYxDFkuU-J0FO5L7w0QtF5bPpgV8js)

## ЛИТЕРАТУРА

Драгићевић, Р. (2015). Нека питања организације наставе српског језика као важан фактор очувања идентитета српског језика и културе, *Узданица XII/1* (тематски број: *Идентитет српског језика и културе*), 117–129.

Ковачевић, М. (2012). Статус српског језика на српским универзитетима, *Филологија и универзитет* (тематски зборник радова), Наука и савремени универзитет 1, Ниш: Филозофски факултет, 13–24.

Ковачевић, М. (2021). Питања српског језика на несрбистичким филолошким катедрама и на наставничким факултетима, *Стајаци српског језика и књижевности у образовном систему*, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 103–121.

Максић, С., Буришић Бојановић, М. (2017). Допринос школског психолога примени принципа позитивне психологије у развоју школе, *Насијава и васпитање LXVI /2*, 337–350. DOI:10.5937/nasvas1702337M

Озер, К., Ристић, Г. (2023). Правда за Сесила – о облицима вербалне агресије на интернету, *Српски језик XXVIII*, 153–169.

Спасић, Ј., Спасић, Н. (2023). Лексичка средства за исказивање неслагања са саговорником у друштвеним медијима, *Узданица XX/1*, 133–148.

Чутура, И. (2015). Идентитет српског језика у настави, *Узданица XII/1* (тематски број: *Идентитет српског језика и културе*), 131–145.

\*\*\*

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

Berk, L. (2008). *Психологија цјеложивотног развоја*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Budzińska, K., Majchrzak, O. (2021). *Positive psychology in second and foreign language education*, Springer, Switzerland AG.

Burri M, Baker A. (2019). "I never imagined" pronunciation as "such an interesting thing": Student teacher perception of innovative practices. *International Journal of Applied Linguistics* 29, 95–108.

Cvejić, I. (2021). The Emotional Base of Educational Process: Beyond Care for Wellbeing. In: I. Cvejić, P. Krstić, N. Lacković, O. Nikolić (Eds.), *Liberating Education: What From, What For?*, Belgrade: Institute for Philosophy and Social Theory, University of Belgrade, 19–34.

Dewaele, J. M., MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.

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

Ducker, N. T. (2022). Bridging the Gap Between Willingness to Communicate and Learner Talk, *The Modern Language Journal*, 106: 1, 217–244.

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 et al. (2022). Endedijk, H. M., Breeman, L. D., Van Lissa, C. J., Hendrickx, M. H. G., Den Boer, L., Mainhard, T., 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.

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

Härmälä, M., Leontjev, D., Kangasvieri, T. (2017). Relationship between students' opinions, background factors and learning outcomes: Finnish 9th graders learning English, *International Journal of Applied Linguistics* 27, 665–681.

Jiang, C., & Papi, M. (2022). The motivation-anxiety interface in language learning: A regulatory focus perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 32, 25–40.

Jin, Jiang, Mingyue Gu, Chen (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, 101–177.

Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710–748.

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

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–835. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

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.

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.

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

Maја M. Dimitrijević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

Branko A. Plić

Department of Philology

## YOUTH ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND LITERACY: POSITIVE PEDAGOGY AND PUBLIC DISCOURSE

*Summary:* The paper explores media discourse on the topic of students' achievements in Serbian language from the point of view of positive pedagogy. The results of the analysis are compared to the results of the research on how Bachelor students of the Faculty of Education in Jagodina (*Class teacher* study programme) perceive Serbian language classes, primarily grammar lessons. The paper examines the extent to which the proclaimed values of positive and encouraging attitude towards students' academic achievements in Serbian language are present in public discourse. The analysis focuses on whether students' achievements are treated with objectivity, impartiality and empathy or with sensationalism and depreciation.

It has been shown that in Serbian language teaching, which is expected to improve communicative competencies and develop the love for the mother tongue, students experience fear of communication, since they often encounter negative feedback from their teachers and negative reactions from their peers. At the same time, in the era of "clickbait media", sensationalist media coverage contributes to creating an underestimating attitude of the public towards the actors of the teaching process.

*Keywords:* positive pedagogy, Serbian language teaching, communication, public discourse, tabloidisation.



Слађана Б. Миљеновић

Сања Ј. Опсеница

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

УДК 347.515.3:159.942

DOI 10.46793/Uzdanica20.S.109M

Оригинални научни рад

Примљен: 13. октобар 2023.

Прихваћен: 18. децембар 2023.

## СТЕПЕН РАЗВИЈЕНОСТИ ЕМПАТИЈЕ КОД НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА У ОДНОСУ НА ЊИХОВЕ СОЦИОДЕМОГРАФСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

*Апстракт:* У контексту образовања, емпатија је неизоставни дио понашања наставника који је важан за стварање квалитетних односа између наставника и ученика и успостављање продуктивне атмосфере у разреду. Циљ истраживања је утврђивање степена развијености емпатије код наставника основних школа и испитивање њене повезаности са социодемографским карактеристикама наставника (пол, радни стаж, образовни профил, разлог одређивања за професију). За потребе прикупљања емпиријских података о истраживаном проблему користили смо *Упутник за процјену емпатије* (Генц, Митровић, Чоловић 2009). У обради прикупљених података коришћена је дескриптивна статистика. Такође су примјењене непараметријске статистичке технике Ман–Витнијев У-тест и Крускал–Волисов тест. Истраживање је реализовано на пригодном узорку од 300 наставника. Резултати су показали да су наставници који су обухваћени узорком у овом истраживању показали умјерени степен развијености емпатије, као и да постоји статистички значајна разлика у степену развијености емпатије између наставника који се разликују према полу, дужини радног стажа, образовном профилу и разлогу одређивања за професију.

*Кључне ријечи:* наставници, степен развијености емпатије, пол, радни стаж, образовни профил, разлог одређивања за професију.

### УВОД

Основни циљ модела позитивног образовања јесте да помогне ученицима да развију социјалне и емоционалне вјештине како би остварили и промовисали јаке и његујуће односе са собом и другима. Бавећи се квалитетом односа наглашава се да се развој дјетета и адолесцената не одвија изоловано и да друштвени контекст има снажан утицај на адаптиван и здрав раст (Бронфенбрер 2005; Нориш, Робинсон, Вилијамс 2011). Емпатија је описивана

као основа у развоју вјештина важних за остваривање добрих интерперсоналних односа и као основна компонента за остваривање међуљудских веза (Каркхуф, Траук 1965, према: Сван, Рајли 2015). Важност емпатије огледа се у значају при остваривању социјалне интеракције (Бејтсон 2012) и сарадњи потребној за остваривање заједничких циљева (Де Вол 2008). Емпатија повећава задовољство у блиским односима (Лонг, Ангера, Хакоима 2008) и помаже у успостављању и одржавању пријатељстава (Дел Барио, Алуја, Гарсија 2004). Поред тога, има негативну корелацију у односу на агресију (Ајзенберг, Милер 1987, према: Хрди 2009) и кључни је механизам у подстицању алтруистичког и социјално пожељног понашања (Бејтсон 2009).

У контексту образовања, емпатија је неизоставни дио понашања наставника који је важан за стварање квалитетних односа између наставника и ученика и успостављање продуктивне атмосфере у разреду. Емпатија се показала као фактор који утиче на доминантност стила управљања разредом. Наиме, наставници који имају виши ниво развијености емпатије показују склоност ка интеракционистичком стилу управљања разредом (Миљеновић, Опсеница 2019). Емпатични наставници постављају и високе моралне стандарде, а успјешном комуникацијом и на емоционалном и на менталном нивоу они своје ученике охрабрују да успостављају квалитетне односе и са другим људима (Купер 2004, према: Горошит 2014). Истраживања такође потврђују да развијеност емпатије код наставника утиче на академско постигнуће ученика (Кадима и др. 2010; Ворен 2018; Ронен 2020, према: Ци и др. 2021) и њихову мотивацију у процесу учења (Купер 2004) и развијање социјално пожељних понашања као што су одговорност, поштовање према другима, толеранција, као и вриједности уважавања и сарадње које су важне за тимски рад (Дерели 2012, према: Макоеле 2019). Дакле, емпатију можемо посматрати као неизоставни дио наставног процеса у оквиру позитивног образовања.

Досадашњи резултати о развијености емпатије код наставника на нашим просторима показују недоследности. У појединим истраживањима (Стојиљковић и др. 2012) развијеност емпатије код наставника је на добром нивоу, док нека друга истраживања (Бјекић 2000; Радовановић 1993; Анђелковић и др. 2009) показују забринутост у погледу развијености емпатије код наставника. Због те недоследности у резултатима истраживања као и малог броја истраживања на ову тему на нашим просторима указала се потреба за додатном провјером развијености емпатије код наставника, као и релација са факторима који могу да утичу на њен развој.

## МЕТОДОЛОШКИ ДИО

Предмет овог истраживања је развијеност емпатије код наставника у основним школама која представља битну карактеристику личности наставника и важна је за квалитетну интеракцију наставник–ученик, али и уопште за реализацију наставног процеса.

Циљ истраживања је утврђивање степена развијености емпатије код наставника основних школа и њена повезаност са социодемографским карактеристикама наставника.

### МЈЕРНИ ИНСТРУМЕНТИ

За потребе прикупљања емпиријских података о истраживаном проблему користили смо *Упитник за процјену емпатије* (Генц, Митровић, Чоловић 2009). Упитник се састоји од 42 тврдње са петостепеном скалом Ликертовог типа и обухвата четири супскале:

- *емпатија са негативним емоционалним стањима* указује на доживљавање исте или сличне емоције какву доживљава и особа са којом се емпатише, а у питању су непријатна осјећања попут туге, страха, стида и слично;
- *емпатија са позитивним емоционалним стањима* описује склоност ка проживљавању истих позитивних емоција као и други учесници у интеракцији, нарочито блиски пријатељи;
- *емпатија као социјална улога* указује на респонзивност на проблеме и потребе других људи и спремност особе да преузме улогу савјетодавца; и
- *емоционалне реакције испровоциране емпатијом* је димензија која укључује индикаторе емоционалне побуђености у ситуацијама у којима је нека особа угрожена и односи се на склоности да се реагује бијесом или неком сличном емоцијом усљед процјене да је неким особама нанијета неправда.

Коефицијент интерне конзистентности супскала *Упитника за процјену емпатије* је је изнад 0,70, што значи да је поузданост инструмента добра.

За испитивање социодемографских карактеристика наставника коришћен је упитник конструисан искључиво за потребе овог истраживања.

### ОБРАДА ПОДАТАКА

У обради прикупљених података коришћена је дескриптивна статистика (проценти, аритметичка средина, медијана, перцентили, стандардна девијација, минимум, максимум, коефицијент закошености и коефицијент

заравњености). Такође су примијењене непараметријске статистичке технике, Ман–Витнијев У и Крускал–Волисов тест.

Узорак истраживања су чинили наставници запослени у основним школама на подручју Бијељине, Требиња и Источног Сарајева. Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 300 наставника. Подаци су прикупљени примјеном два упитника које су попуњавали наставници укључени у узорак, анонимним анкетирањем. У организацији истраживања по школама, односно у организацији задавања упитника, истраживачима су велику помоћ пружили педагози и психолози запослени у школама. Теренски дио истраживања спроведен је 2018. године, у периоду од фебруара до маја.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У наставку рада биће приказани и интерпретирани резултати истраживања који се односе на степен развијености емпатије код наставника и разлике у односу на њихове социодемографске карактеристике.

### СТЕПЕН РАЗВИЈЕНОСТИ ЕМПАТИЈЕ КОД НАСТАВНИКА

У Табели 1 приказани су резултати испитивања развијености емпатије према супскалама ЕМИ инструмента за процјену емпатије.

Табела 1. Степен развијености емпатије код наставника (Descriptives)

Емпатија	N	M	T-скор	SD	Скјунис	Куртосис
Емпатија као социјална улога (Еми СУ)	300	34.036	55	4.448	-1.442	4.357
Емпатија са позитивним емоционалним стањима (Еми ЕП)	300	63.873	56	6.590	-2.543	10.919
Емпатија са негативним емоционалним стањима (Еми ЕН)	300	45.390	52	10.555	-0.123	-0.857
Емоционалне реакције испровоциране емпатијом (Еми РЕ)	300	31.523	51	3.847	-1.524	2.823

Након што смо за сваку супскалу спремности за емпатију (емпатија са негативним емоционалним стањима, емпатија са позитивним емоционалним стањима, емпатија као социјална улога и емоционалне реакције испровоциране емпатијом) утврдили сирове скорове (M), за сваки од добијених скорова, у табелама у приручнику *Процена психолошких и психолошко-психолошких феномена* (Биро и др. 2009), читавају се T-скорови. T-скорови су груписани



у три категорије:  $T = 56$  и више означава повишене скорове;  $T = 45–55$  означава просјечне скорове;  $T = 44$  и мање означава снижене скорове. Према том критеријуму, наставници који су учествовали у овом истраживању показали су средње развијену емпатију на супскали *емпатија као социјална улога* ( $T = 55$ ). На супскали *емпатија са позитивним емоционалним стањима* ( $T = 56$ ) испитани наставници су показали високе скорове, а на супскали *емпатија са негативним емоционалним стањима* ( $T = 52$ ) ниске скорове. Резултати остварени са супскали *емоционалне реакције испровоциране емпатијом* ( $T = 51$ ) указују на умјерено развијену склоност да се доживи негативна емоционална побуђеност у ситуацијама када су други угрожени.

У даљем тексту биће представљени резултати истраживања о повезаности социодемографских карактеристика наставника и развијености њихове емпатије.

#### СТЕПЕН РАЗВИЈЕНОСТИ ЕМПАТИЈЕ И ПОЛ ИСПИТАНИКА

Да бисмо утврдили да ли се наставници према полу разликују у степеном развијености емпатије примјенили смо Ман–Витнијев тест.

Табела 2. Развијеност емпатије према полу наставника (Тест статистика Ман–Витнијев У-тест)

Емпатија	Пол	Н	Просјечан ранг	Ман–Витнијев тест	п
Еми СУ	Женски	258	156.04	3989.000	.006
	Мушки	42	116.48		
Еми ЕП	Женски	258	157.12	3710.000	.001
	Мушки	42	109.80		
Еми ЕН	Женски	258	123.61	4288.500	.030
	Мушки	42	154.88		
Еми РЕ	Женски	258	157.16	3700.500	.001
	Мушки	42	109.61		

На основу резултата из Табеле 2 примјећујемо да постоји статистички значајна разлика на све четири супскале.

На основу вриједности просјечних рангова закључујемо да припаднице женског пола имају већи степен развијености емпатије на свим испитиваним супскалама.

#### СТЕПЕН РАЗВИЈЕНОСТИ ЕМПАТИЈЕ И ДУЖИНА РАДНОГ СТАЖА НАСТАВНИКА

Крускал–Волисовим тестом истражен је утицај дужине радног стажа на степен развијености емпатије код наставника.

У Табели 3 приказани су подаци који указују на статистички значајне разлике. Статистички значајне разлике постоје на супскалма *емпатија као социјална улога*, *емпатија са позитивним емоционалним стањима* и *емоционалне реакције испровоциране емпатијом*.

Табела 3. Тест статистика (Крускал–Волисов тест)

Емпатија	Радни стаж	Н	Просјечан ранг	Крускал–Волисов тест	п
Еми СУ	Од 21 до 30 До 5 год.	39	125.72	49.870	.003
		91	175.59		
	Од 11 до 20 До 5 год.	95	133.78	41.809	.001
		91	175.59		
Еми ЕН	Од 11 до 20 До 5 год.	95	170.92	33.118	.009
		91	137.80		
Еми РЕ	Преко 30 год. Од 5 до 10 год.	19	163.08	5.422	.023
		91	111.66		

Статистички значајна разлика постоји између групе наставника чија је дужина радног стажа од 21 до 30 година и наставника чија је дужина радног стажа до 5 година на супскали ЕМИ-СУ (.003). Међу наставницима чија је дужина радног стажа од 11 до 20 година и наставника чија је дужина радног стажа до 5 година постоји статистички значајна разлика на двије супскале, ЕМИ-СУ (.001) и ЕМИ-ЕН (.009).

На супскали ЕМИ-РЕ (.023) уочава се статистички значајна разлика између наставника чија је дужина радног стажа преко 30 година и наставника који имају радни стаж од 5 до 10 година.

На основу вриједности просјечних рангова примјећујемо да на свим приказаним супскалама наставници који имају краћи радни стаж имају већи степен развијености емпатије у односу на наставнике са дужим радним стажом.

#### СТЕПЕН РАЗВИЈЕНОСТИ ЕМПАТИЈЕ И ОБРАЗОВНИ ПРОФИЛ НАСТАВНИКА

Према резултатима Крускал–Волисовог теста (Табела 4) уочавамо да постоји статистички значајна разлика у степену развијености емпатије из-

међу наставника који су завршили природне науке и оних који су завршили учитељски факултет на све четири испитиване скале.

Табела 4. Образовни профил и степен развијености емпатије код наставника (Крускал–Волисов тест)

Емпатија	Образ. профил	Н	Просјечан ранг	Крускал Волисов тест	п
Еми СУ	Прир. науке	60	121.43	-41,957	.001
	Учит. фак.	169	163.38		
Еми ЕП	Друштв. науке	67	127.60	-38,270	.002
	Учит. фак.	169	165.57		
	Прир. науке	60	128.59	-37,275	.004
	Учит. фак.	169	165.57		
Еми ЕН	Прир. науке	60	125.29	-40,951	.002
	Учит. фак.	169	160.24		
	Друштв. науке	60	130.62	-35,623	.004
	Учит. фак.	67	160.24		
Еми РЕ	Прир. науке	60	123.29	-38,156	.003
	Учит. фак.	169	161.56		

Статистички значајна разлика уочава се и између наставника који су завршили друштвене науке и наставника који су завршили учитељски факултет на супскали ЕМИ-СУ (.002) и на супскали ЕМИ-ЕН (.004).

На основу вриједности просјечних рангова закључујемо да наставници који су завршили учитељски факултет имају већи степен развијености емпатије у односу на наставнике који су завршили природне и друштвене науке.

#### СТЕПЕН РАЗВИЈЕНОСТИ ЕМПАТИЈЕ И РАЗЛОГ ОПРЕДЈЕЉЕЊА ЗА ПРОФЕСИЈУ НАСТАВНИКА

За утврђивање статистичке значајности разлика у емпатији између група испитаника које су формиране не основу разлога одређивања за професију код наставника коришћен је такође Крускал–Волисов тест.

Табела 5. Разлог одређивања за професију и степен развијености емпатије код наставника (Крускал–Волисов тест)

Емпатија	Разлог одређивања	Н	Просјечан ранг	Крускал–Волисов тест	п
Еми СУ	4	2	31.50	125,876	,040
	1	238	157.38		
	3	32	113.58	43,853	,007
	1	238	157.30		
Еми ЕН	4	2	33.50	122,088	,047
	1	238	157.30		
	2	28	152.52	42,285	,015
	1	238	157.30		
Еми РЕ	2	28	151.11	36,375	,033
	1	238	154.43		

Легенда: 1 – Волим наставнички позив; 2 – Желио сам овај факултет, али нисам имао намјеру да радим у просвјети; 3 – Желио сам нешто друго, али нисам имао услове; 4 – Нешто друго

На основу приказаних резултата закључујемо да постоји статистички значајна разлика на три супскале (ЕМИ-СУ, ЕМИ-ЕН и ЕМИ-РЕ).

Примјећујемо да се група наставника која се изјаснила да је разлог одређивања за наставничку професију тај што воле наставнички позив значајно статистички разликује у степену развијености емпатије у односу на све остале групе, а према вриједностима просјечних рангова уочавамо да та група наставника (*Волим наставнички позив*) има већи степен развијености емпатије у односу на групе које су навеле неки други разлог одређивања за професију (*Желио сам овај факултет, али нисам имао намјеру да радим у просвјети, Нешто друго, Желио сам нешто друго али нисам имао услове да учиним тај факултет*).

## ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Резултати нашег истраживања указују на умјерени степен развијености емпатије код наставника на све четири испитиване врсте емпатије. Када се овај скор интерпретира према инструкцијама аутора инструмента (Генц и др. 2009) који смо користили у истраживању коначан закључак јесте да наставници имају ниско развијену емпатију са негативним емоционалним стањима, односно способност да задржавају јасну границу између себе и околине и, иако могу да доживе туђа непријатна осјећања, они не дозвољавају да их она обузму сасвим. Истраживања рађена на нашим просторима указују да је емпатија са негативним емоционалним стањима значајан предиктор степена помагања другима и то у обрнутом смјеру. Наиме, особе које у ма-

њој мјери саосјећају са негативним осјећањима других више помажу, док особе које више саосјећају са негативним осјећањима других мање помажу. То је такозвани емпатски парадокс (Трбојевић и др. 2015). Овај резултат је охрабрујући јер говори у прилог томе да велики број испитиваних наставника може да задржи присебност у неким кризним ситуацијама (нпр. насиља) и да реагује са мање емоција, што помаже ученику да регулише сопствене емоције у некој стресној ситуацији. Резултати даље показују умјерено развијену склоност да доживе негативну емоционалну побуђеност у ситуацијама када су други угрожени. Погодиће их туђа несрећа и патња, а неправда ће их наљутити, али ће вјероватно само повремено заузимати активан заштитнички став. Високи скорови на супскали *емпатија као социјална улога* указују на истински и интензивно уживање у успјесима и радости других, и повремено показивање спремности за преузимање улоге особе која слуша и помаже другима у рјешавању проблема. У истраживању (Павићевић 2014) које говори о повезаности емпатије и селф-концепта код младих дошло се до резултата да особе које имају развијену ову врсту емпатије одликује високо самопоштовање, истрајност при тежњи да се остваре постављени циљеви, позитивно осјећање задовољства и доброг расположења, вјеровање у личну компетентност и одсуство страха од негативне процјене других људи. Иако су испитивана популација у наведеном истраживању били млади, водимо се претпоставком да су наведене особине личности релативно трајне у времену и конзистентне у различитим ситуацијама (Ларсен 2008). Будући да развијена емпатија као социјална улога више обухвата когнитивни аспект емпатије, те да њена развијеност не носи нужно доживљавање емоције него прије свега заинтересованост и разумјевање за потребе других, њена развијеност била би изузетно корисна за квалитетно обављање професионалних задатака наставника. Емпатија са позитивним емоционалним стањима је високо развијена међу испитиваним наставницима. Ова врста емпатије може да има позитиван утицај на изградњу климе у разреду, јер наставник лакше учава и наглашава позитивна осјећања и на тај начин ствара пријатну атмосферу у разреду, што се даље одражава на позитиван однос према предмету и школи уопште.

Истражујући како се наставници према социодемографским карактеристикама међусобно разликују у степену развијености емпатије, испоставило се да наставнице имају боље развијену емпатију у односу на наставнике. Да су полне разлике значајне у погледу развијености емпатије потврдили су и аутори при изради инструмента (Генц и др. 2009). Њихови резултати показују да припаднице женског пола имају боље развијену емпатију на свим скалама, што се потврдило и у нашем истраживању. Исте резултате су добили и Стојиљковић (2012) и Ђорђевић (2012) испитујући емпатију код наставника. Сличне резултате показује и највећи број истраживања на ову тему и односи се на већину професија.

Ленон и Ајзенберг (1987, према: Стојиљковић и др. 2012) већу емпатичност код жена доводе у везу са социјализацијом, полном улогом и очекивањима које околина има од сваког пола. И у свијету и код нас указује се на то да особе женског пола имају већи капацитет за ментализацију и емпатију од припадника мушког пола (Вукосављевић-Гвозден, Ханак 2007).

Резултати овог истраживања су показали да наставници са дужим радним стажом имају мање емпатије од наставника са краћим радним стажом. Сличне резултате добила је Ђорђевић (2012) у свом истраживању о степену развијености емпатије код здравствених и просвјетних радника. Објашњење оваквих резултата може бити енергија младих људи који су тек почели да раде, те са више ентузијазма приступају разумјевању потреба, проблема и емоционалних стања кроз које пролазе други људи, али, имајући у виду да је рађена студија пресека, не можемо бити сигурни да ли је у питању тренд у развоју. Одговор на питање како наставни процес утиче на развој емпатије код наставника може се добити само лонгитудиналним истраживањем. У сваком случају, резултати указују на потребу усмјеравања стручног усавршавања наставника, у оквиру цјеложивотног учења, у смјеру изградње социјалних компетенција, а емпатија је свакако једна од важнијих.

Резултати указују да наставници који су завршили учитељски факултет имају боље развијену емпатију у односу на наставнике који су завршили друштвене и природне науке. Групу наставника који су завршили друштвене и природне науке чине предметни наставници. Разлог оваквих резултата можемо објаснити иницијалним образовањем. На ненаставничким факултетима заступљеност педагошко-психолошких предмета је мала. Студијски програми оријентисани су на теоријско-научне садржаје, те су компетенције потребне за рад у школи запостављене, па самим тим и важност емпатије у образовном процесу. Неизоставна је и пракса коју студенти учитељског факултета похађају у току студија.

Наставници који су као разлог опредјељења навели да *воле наставнички позив* имају боље развијену емпатију у односу на наставнике који су се стицајем околности *нашли* у професији наставника. Узрок томе може бити већи степен унутрашње мотивације (љубав према дјечи, потреба да помаже другима и сл.) код наставника који су се из љубави према овој професији и нашли ту гдје јесу, док је друга група испитаника више мотивисана спољашњим мотивима (платом, краћим радним временом, сигурним послом и сл.). Када је професија којом се појединац бави жељена и у складу са потенцијалима и карактеристикама личности, онда постоји и задовољство послом које ствара погодну подлогу за развој емпатије.

Истраживања која су се бавила квалитетом и важности односа у образовању указују на то да социјална подршка представља заштиту у временима стресних и неповољних животних догађаја и на тај начин доприноси здрављем суочавању и отпорности (Коен, Вилис 1985, према: Нориш, Робинсон,

Вилијамс 2011). Такође је утврђено да је подршка вршњака, наставника и родитеља предиктор мотивације (Винтзел 1998, према: Нориш, Робинсон, Вилијамс 2011) и школског ангажовања (Фурер, Скинер 2003, према: Нориш, Робинсон, Вилијамс 2011). Односи подршке у школи повезани су са благостањем и отпорношћу дјече и адолесцената, док су критична и турбулентна школска окружења повезана са негативним исходима менталног здравља (Стјуарт и др. 2004; Нориш, Робинсон, Вилијамс 2011). Емпатија је свакако неизоставан дио социјалне подршке, те ови резултати указују колико је важно да се у учioniци емпатија гаји, јача и одржава. Ту се истиче улога наставника као неизоставна јер се способност емпатије учи током процеса социјализације. Стојиљковић и сарадници (2012) су у свом истраживању дошли до резултата да наставници који су прошли кроз програме стручног усавршавања радионичког типа имају боље развијену емпатију у односу на наставнике који нису. Ауторка закључује да додатно усавршавање кроз неке едукације може довести до усавршавања емпатијских способности, што посредно говори о *васпийиљивоспийи* емпатијских способности. Она такође наглашава да је важно да наставник сам донесе одлуку о усавршавању, што значи да наставницима треба подићи свијест о важности емпатије у васпитно-образовном процесу, па тек онда подузети кораке везане за усавршавање.

У основним школама наставници раде са осјетљивом популацијом, која има специфичне потребе, од првог до деветог разреда. У првим разредима ученици су оптерећени процесом прилагођавања на нову социјалну средину, као и великим бројем очекивања које средина од њих има. Наставник који има способност да разумије њихове потребе и проблеме и који је спреман да их саслуша тај процес у много чему олакшава и помаже да се код ученика развије позитиван став према школи и образовању. У старијим разредима основне школе ученици улазе у период адолесценције, који са собом носи бројне развојне кризе (Ларсен 2008), те способност наставника да разумије како позитивна тако и негативна емоционална стања олакшава сам процес комуникације са ученицима, помаже разрјешењу развојне кризе и не дозвољава да се развије отпор према школи. Дакле, потреба за емпатијом у васпитно-образовном процесу је константна. То даље указује на потребу обогаћивања планова и програма на наставничким факултетима, али и програма едукација које су дио стручног усавршавања наставника садржајима који подстичу развој емпатије и указују на њен значај.

Спроведено истраживање је ранијег датума, а дошло је до бројних промјена како на глобалном тако и на регионалном нивоу. Наиме, пандемија која је захватила цијели свијет, а затим и масовно убиство у школи у сусједној држави представљају за наставнике додатне изазове и могу утицати на њихов капацитет за емпатију. Стога је индикативно да постоји потреба за поновним истраживањем овог проблема.

Нису нам доступни новији подаци и резултати истраживања о овој теми у Републици Српској, али анализа дата у *Сиррајтеји развоја образовања у Србији до 2020. године* (2012: 32, 143–155, према: Арсић 2019) указује да је без обзира на одговарајућу квалификациону структуру и даље присутна ниска обученост наставника за савремени концепт наставе и реализацију постављених циљева и стандарда, те да у пракси још увек доминира стари концепт образовања наставника. Такође, присутна је и негативна селекција наставника, неуједначен квалитет обуке студената – будућих наставника на факултетима, мало практичног рада, а недовољно педагошко-психолошке и дидактичко-методичке обуке.

На путу ка трагању за иновативним начинима комуникације између наставника и ученика који би били добар темељ за позитивно образовање, пресудна је улога наставника. Емпатија, као важан елемент комуникације, релативно је промјенљива особина личности која се може унапређивати програмима стручног усавршавања, као и прикладним програмима који би могли бити уврштени у студијске програме наставничких факултета. Зато сматрамо да је сваки допринос освјетљавању ове области значајан и има свој научни, друштвени и практични значај.

## ЛИТЕРАТУРА

Анђелковић, Стојадиновић, Стојиљковић (2009): V. Anđelković, N. Stojadinović, S. Stojiljković, *Емпатичност наставника младих са поремећајима понашања, Примјена психологија: Образовање и развој*, Ниш: Филозофски факултет, 175–197.

Арсић, Радојевић (2019): З. Арсић, Т. Радојевић, Утицај друштвених промена на положај и однос наставника и ученика у настави, *Социолошки иреплег*, ЛП/3, Београд: Друштво за социологију и друштвене науке, 1132–1154.

Бејтсон (2009): C. D. Batson, *These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena, The Social Neuroscience of Empathy*, Cambridge, MA: MIT Press, 85–97.

Бејтсон (2012): C. D. Batson, *The Empathy-Altruism Hypothesis: Issues and Implications, Empathy: From Bench to Bedside*, Cambridge, MA: MIT Press, 3–20.

Бјекић (2000): D. Vjekić, *Успјешност у настави и емпатија наставника, Психологија*, 33(3–4), 499–520.

Вукосављевић-Гвозден, Ханак (2007): Т. Vukosavljević-Gvozden, N. Hanak, *Капацитет за емпатију различитих организација афективног vezivanja одраслих, Афективно vezivanje: теорија, истраживања, психотерапија*, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 183–206.

Генц, Митровић, Чоловић (2010): A. Genc, D. Mitrović, P. Čolović, *Процена спремности за емпатију, Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena*, Београд: Centar за примјену психологију, 141–150.

Горошит, Хен (2014): M. Goroshit, M. Hen, *Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy?*, *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 2, No. 3, 26–32.



Де Вал (2008): F. B. M. De Waal, Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy, *Annual Review of Psychology*, 59, 279–300.

Дел Баррио, Алуја, Гарсија (2004): V. Del Barrio, A. Aluja, L. F. Garcia, Relationship between empathy and the big five personality traits in a sample of Spanish Adolescents, *Social Behavior and Personality*, 32(7), 677–682.

Ђорђевић (2012): М. Ђорђевић, Емпатичност здравствених и просветних радника, *Личност и образовно васпитни рад*, Ниш: Филозофски факултет, 47–61.

Купер (2004): В. Коопер, *Empathy, interaction, and caring: teachers' roles in a constrained environment*, Pastoral Care Educat.

Лонг, Ангера, Хакојама (2008): E. Long, J. Angera, M. Nakoyama, Transferable principles from a formative evaluation of a couples' empathy program, *Journal of Couple & Relationship Therapy: Innovations in Clinical and Educational Interventions*, 7(2), 88–112.

Макоеле (2019): Т. М. Макоеле, Teacher Empathy: A Prerequisite for an Inclusive Classroom. *Encyclopedia of Teacher Education*, Singapore: Springer, [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_43-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_43-1).

Миљеновић, Опсеница (2019): S. Miljenović, S. Opsenica, Teachers empathy and classroom management style, *14th International Balkan Congress for Education and Science, 2019 Quality in contemporary educational processes*, Скопје: Ss. Cyril and Methodius University, Faculty of Pedagogy St. Kliment Ohridski, 315–321.

Нориш, Робинсон, Вилијамс (2011): J. Norrish, J. Robinson, P. Williams, *A Model for Positive Education*, Corio: Geelong Grammar School.

Павићевић (2014): М. Pavićević, Povezanost spremnosti za empatiju sa self-konceptom mladih, *Individualne razlike, obrazovanje i rad*, Ниш: Филозофски факултет, 9–22.

Радовановић (1993): В. Radovanović, Емпатичност средњошколских наставника, *Психологија*, 1–2/93, 11–50.

Ларсен (2008): R. Larsen, *Психологија личности*, Загреб: Наклада Слуп.

Сван, Рајли (2012): P. Swan, P. Riley, Social connection: empathy and mentalization for teachers, *Pastoral Care Educat.*, 33, 220–233.

Стојиљковић, Стојановић, Досковић (2012): С. Стојиљковић, А. Стојановић, З. Досковић, Емпатичност наставника, *Личности и образовно-васпитни рад*, Ниш: Филозофски факултет, 29–46.

Трбојевић, Оташевић, Митровић (2015): J. Trbojević, B. Otašević, D. Mitrović, Motivacija i empatija kao korelati pomagačkog ponašanja tokom poplava u Srbiji 2014. godine, *Применјена психологија*, 8(3), 227–244.

Хрди (2009): S. B. Hrdy, *Mothers and Others*, Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Ци, Ли, Чен, Кајани, Квин (2021): Y. Ge, W. Li, F. Chen, S. Kayani, G. Qin, The Theories of the Development of Students: A Factor to Shape Teacher Empathy From the Perspective of Motivation, *Front Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2021.736656.

Sladana Miljenović

Sanja Opsenica

University of East Sarajevo  
Faculty of Education in Bijeljina

## PRIMARY SCHOOL TEACHERS' EMPATHY DEVELOPMENT LEVEL AND THEIR SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS

*Summary:* Empathy is an indispensable part of teacher behavior that is important for creating quality relationships between teachers and students and establishing a productive atmosphere in the classroom. The main goal of the research was to examine primary school teachers' empathy development level with regard to their personal characteristics. The *Empathy Assessment Questionnaire* (Genc, Mitrović, Čolović 2009) was applied, as well as a questionnaire on teachers' characteristics designed for the purpose of the research. In the processing of the collected data, descriptive statistics was utilised, as well as non-parametric statistical techniques, Man–Whitney U and Kruskal–Wallis test. The research sample consisted of 300 teachers. The results showed that the respondents expressed a moderate level of empathy development, as well as that there was a statistically significant difference in the level of empathy development between teachers who differ according to gender, years of working experience in teaching, educational profile and reason for choosing teaching profession.

*Keywords:* teachers, empathy development level, gender, years of working experience in teaching, educational profile, reason for choosing teaching profession.

Горана М. Ракић-Бајић  
Универзитет Унион у Београду  
Факултет за правне и пословне студије  
„Др Лазар Вркатић” у Новом Саду  
Катедра за психотерапију  
Институт за позитивну психологију  
Нови Сад

УДК 37.091.12:613.86  
DOI 10.46793/Uzdanica20.S.123RB  
Оригинални научни рад  
Примљен: 7. децембар 2023.  
Прихваћен: 23. фебруар 2023.

Мирјана М. Беара Бењак  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Заједнички студијски програм Психологија  
Институт за позитивну психологију  
Нови Сад

## НАСТАВНИЦИ И ПОЗИТИВНО ОБРАЗОВАЊЕ: НЕКИ ПОКАЗАТЕЉИ ПСИХОЛОШКОГ БЛАГОСТАЊА НАСТАВНИКА

*Апстракт:* Често се може чути да је ментално здравље становништва Србије нарушено и да се образовни систем континуирано урушава. С друге стране, још увек се ретко говори о психолошком благостању као позитивном аспект менталног здравља који је значајно унапређивати. Истраживање које се приказује у овом раду је спроведено са циљем утврђивања психолошког благостања наставника, преко утврђивања нивоа неких „позитивних” и „негативних” показатеља (позитивне оријентације, задовољства животом, наде у будућност, исцрпљености, перципираног стреса). У узорак је укључено 196 наставника / стручних сарадника (88% женског пола) радног стажа од 0 до преко 20 година. Коришћени су следећи инструменти за мерење показатеља психолошког благостања: Скала перципираног стреса, Супскала исцрпљености из Олденбуршког пописа сагоревања, Скала оптимизма–песимизма, Скала позитивне оријентације, Скала задовољства животом и Скала наде у будућност. Резултати показују да наставници / стручни сарадници извештавају о повишеном нивоу перципираног стреса, али и да истовремено још увек налазе задовољство у свом позиву, те да за испитанике који показују висок ниво Исцрпљености послом и Перципираног стреса можемо очекивати и ниске нивое Задовољства животом, Задовољства послом, Позитивне оријентације и Наде у будућност. Као начин унапређења менталног здравља и психолошког благостања запослених у школама, предлаже се увођење програма позитивног образовања у школе у Србији.

*Кључне речи:* позитивна психологија, позитивно образовање, психолошко благостање, запослени у школама.

## УВОД

Последњих година се о деградацији образовног система на нашим просторима, паду привлачности наставничког позива и исцрпљености наставника извештавало и путем медија и у лаичким кулоарима и у стручној јавности. Планиране и непланиране новине (нпр. нагли прелазак на дигиталну наставу током пандемије) које се уводе у образовни систем представљају изазов и за наставнике и за родитеље, а све чешће се може уочити и подела на родитеље и наставнике као два табора који заузимају супротстављене стране и уместо сарадничког односа негују ривалитет пребацивања одговорности за васпитно-образовни процес. У таквој атмосфери се може очекивати да долази и до израженије исцрпљености послом наставника, смањеног доживљаја испуњености послом, те повишеног доживљаја стреса (Беара и др. 2021), као и до смањења позитивних показатеља благостања. Истраживање психолошког благостања наставника, представљено у овом раду, део је пројекта „Школа у којој цветају снаге<sup>1</sup>” који за циљ има имплементацију принципа позитивног образовања у школски систем. Истраживање представљено у овом раду је базно истраживање прве фазе пре примене програма позитивног образовања, а има за циљ испитивање психолошког благостања наставника преко позитивних и негативних показатеља, релевантних за ментално здравље наставника и стручних сарадника и њихов капацитет за примену програма позитивног образовања са ученицима. Као негативне показатеље смо мерили перципирани стрес, актуелну узнемиреност, оптерећеност и исцрпљеност послом, као позитивне показатеље задовољство послом, задовољство животом, позитивну оријентацију и наду у будућност, а као диспозиционе карактеристике оптимизам и песимизам.

## ОД ПОЗИТИВНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ ДО ПОЗИТИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Позитивна психологија је релативно млада, али истраживачки и концептуално богата научна дисциплина која се развила у оквиру психологије почетком 21. века, када је уочена појава да се теме психолошких истраживања у значајно већем броју фокусирају на негативна психолошка стања, а да су концепти и фактори који се односе на раст и развој занемарени (Ријавец, Јурчец 2023). Историјски посматрано, кључним тренутком за оснивање Позитивне психологије као дисциплине сматра се говор Мартина Селигмана из

---

<sup>1</sup>Пун назив је: “The Curious and Flourishing Schools – Positive Education in Building of Character Strengths and Virtues”, Erasmus+ KA220 (2022-1-RS01-KA220-SCH-000085663). Учествоју партнерске школе из Србије, Хрватске и Словеније, а придружене партнерске организације су Студијски програм за психологију Универзитета у Крагујевцу и Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу. Више о пројекту на сајту: <https://flourishing.school/>

1998. године, када је постао председник Америчке психолошке асоцијације, у коме позива да се фокус психологије усмери ка проучавању позитивних аспеката људског живота и благостања, уместо искључивог фокуса на патологију и поремећаје. Само две године касније Селигман и Чиксентмихаљи организују Самит позитивне психологије који окупља истраживаче, психологе и стручњаке заинтересоване за проучавање позитивних аспеката људског живота. Од тада па све до данас, ова дисциплина расте и развија се, тако да су данас неки од кључних појмова позитивне психологије психолошко благостање, субјективно благостање, снаге и врлине карактера, креативност, занесеност, позитивни копинг, резилијентност, посттравматски раст и мотивација.

Брз развој истраживања у оквиру позитивне психологије прати и развој њених примењених грана, те се принципи и резултати имплементирају у оквиру образовања, бизниса, психотерапије и других примењених дисциплина. Позитивно образовање је област која је израсла применом принципа позитивне психологије у образовању. У оквиру позитивног образовања се негује холистички приступ, а принципи позитивне психологије се користе преваходно са сврхом унапређивања психолошког благостања ученика, смањења вероватноће развоја психолошких тешкоћа и унапређења школског успеха. Основна идеја је да се и ученици и наставници осећају добро, те да се обухвате и хедонистички и еудаимонистички приступ психолошком благостању. У образовном контексту хедонистички приступ се огледа у усмерености на задовољство, срећу, развој емоционалне компетентности и отпорности на стрес, те стварање подстицајних услова за интеграцију непријатних доживљаја на оптималан начин, а еудаимонистички кроз подстицање континуираног личног раста и развоја, стварање прилика за неговање алтруистичких вредности и просоцијалног понашања, те усмеравање на смислене и сврховите активности које користе широј друштвеној заједници (Нориш и др. 2011). Практични аспект позитивно-психолошког приступа се огледа у фокусу на снаге карактера и саморегулацију, те стварање окружења у коме постоји највећа вероватноћа да ће се снаге развијати и испољавати (Питерсон, Селигмен 2004).

Позитивно образовање се не фокусира само на унапређење психолошког благостања и академских резултата ученика, већ такође препознаје важност подршке професионалном развоју наставника и њиховој личној добробити, иако је број истраживања која се баве релацијом примене позитивног образовања и добробити наставника много мањи. Ефекат позитивног образовања на наставнике је вишеслојан и укључује њихово благостање, наставне праксе и општу атмосферу у учионици. Досадашње студије указују да наставници, када су изложени стратегијама позитивног образовања, доживљавају смањен ниво стреса, повећано задовољство послом и побољшано ментално здравље (Вотерс 2011). Овакав позитиван утицај на благостање на-

ставника доприноси већој отпорности те бољим исходима у учионици. Надаље, позитивно образовање опрема наставнике алатима и стратегијама за подстицање позитивних емоција и развоја карактера код ученика, те унапређује њихову способност да се фокусирају на боље стране својих ученика (Вуоринен и др. 2019). Наставници који усвоје принципе позитивног образовања и интегришу их у своје методе подучавања обогаћују искуство учења, развоја животних вештина и позитивне климе у учионици, а самим тим развијају и снажнији доживљај испуњења својим позивом. Осим тога, употребу речника снага карактера генерализују и на свакодневну комуникацију (Сендхолм и др. 2023). Према извештају Института за позитивну едукацију, наставници Цилонг гимназије (Geelong Grammar School), у којој се већ више од 15 година примењује позитивно образовање, извештавају о мањем нивоу стреса у односу на наставнике у другим школама у Аустралији и о коришћењу принципа позитивне психологије и у приватном и у професионалном контексту (Сендхолм и др. 2023). Резултати у оквиру студије спроведене у Финској са циљем валидације тренинга наставника за примену позитивног образовања такође показују да усвајање принципа позитивне психологије унапређује и индивидуални и професионални развој наставника кроз позитивне ефекте тренинга на све ПЕРМА димензије (Селигмен 2011): позитивне емоције, укљученост, односе, смисао и постигнућа, али превасходно на позитивне односе и позитивне емоције. Такође је утврђен позитиван ефекат на димензију личног постигнућа модела сагоревања Кристине Маслак и сарадника (Сендхолм и др. 2023). Претходне студије (Вуоринен и др. 2019; Сендхолм и др. 2023) узимају у обзир и изазове са којима се сусреће примена позитивног образовања и као највеће тешкоће наводе мотивисање запослених да учествују у програмима обуке за примену принципа позитивног образовања, недостатак времена и одсуство подршке колега.

## ПСИХОЛОШКО БЛАГОСТАЊЕ И ПОКАЗАТЕЉИ МЕНТАЛНОГ ЗДРАВЉА

Психолошко благостање као централни појам позитивне психологије, па и позитивног образовања, укључује различите приступе и теоријске оквире који се фокусирају на различите аспекте и компоненте добробити индивидуа. Детаљно разматрање концептуализације психолошког благостања превазилази оквире овог рада, те ће у наставку бити представљен само сажетак кључних приступа у одређењу психолошког благостања. Психолошко благостање са хедонистичког аспекта се дефинише као целокупно и позитивно искуство живота, обухватајући емоционалну добробит, испуњеност и задовољство животом (Динер и др. 1999). Истовремено, оно представља и процес самоостварања, развоја врлина и смисленог живота у оквиру еудаи-

монистичког становишта (Риф 1989). Позитивно-психолошки приступ истиче значај снага карактера, позитивних емоција и квалитетних међуљудских односа (Селигмен, Чиксентмихали 2000). Теорија самоодређења истражује улогу остваривања базичних психолошких потреба – аутономије, позитивних интерперсоналних односа и компетенције (Диси, Рајан 2000), док се когнитивни приступ фокусира на когнитивну процену задовољства животом, оптимизам и позитивно вредновање (Динер 1984). Узевши претходна одређења у обзир, може се рећи да психолошко благостање не обухвата само емоције и задовољство, већ и широк спектар животних искустава и постигнућа која подстичу целокупно људско благостање и развој, те с обзиром на концептуалну ширину не изненађује то што представља један од базичних стубова позитивне психологије који се настоји што чвршће и емпиријски подржати. С тим у вези, можемо закључити да је психолошко благостање сложен конструкт, кога није лако једноставно дефинисати, али се може испитивати, па и концептуализовати, преко различитих компонената и показатеља.

Истраживања која испитују повезаност психолошког благостања са негативним и позитивним показатељима менталног здравља бројнија су са развојем позитивне психологије. Показатељи чија се повезаност са психолошким благостањем истражује, и начини како се преко показатеља концептуализује и операционализује психолошко благостање су различити. Међу испитиваним компонентама и корелатима појављују се како позитивни, тако и негативни показатељи. На пример, испитивана је повезаност психолошког благостања са самопоштовањем (Ду и др. 2017), диспозиционом резилентношћу и стратегијама превладавања стреса (Сагоне, Де Кароли 2014), позитивним међуљудским односима и социјалним вештинама (Агу, Кванко 2019; Сегрин, Тејлор 2007), али и са хроничним стресом (Фулер и др. 1996), негативним животним догађајима и траумама (Вилкинсон и др. 2023) и физичким здрављем (Чо и др. 2011).

Психолошко благостање наставника описује се као процена и задовољство појединца срећом, физичким и менталним здрављем, и професијом (Хуперт 2009). Благостање наставника превазилази просто одсуство тешкоћа и стресора на послу и самим тим мора да обухвати и позитивне аспекте функционисања наставника. Укратко, благостање се односи на способност наставника да постигну позитиван и динамичан баланс између својих ресурса и професионалних изазова (Беневене и др. 2020).

Стрес наставника се дефинише као искуство непријатних емоција произашлих из наставног рада или, тачније, негативно емоционално искуство директно повезано са способношћу појединца да се носи са одређеним стресорима (Кириаку 2001) које заузврат може директно или индиректно да утиче на квалитет наставничког рада у учионици и у школи (Флук и др. 2013; Хокинс Ескриц, Кокер 1985). Неке студије пре пандемије показале су да су наставници посебно осетљиви на стрес у погледу физичког и психичког

благостања (Донсон и др. 2005; Траверс, Купер 1993), у поређењу са другим занимањима са високим нивоом стреса. Често су извори стреса хронични, у виду дневних микростресора и хроничног оптерећења, што може да доведе до исцрпљености и здравствених проблема, нарочито код жена, које и чине већину у популацији наставника (Холахан и др. 1984). Перципирани стрес је степен у којем особа доживљава свој живот као непредвидив, ван контроле и преплављујући, што представља три основне компоненте доживљавања стреса (Коен, Камарк, Мермелштајн 1983). Ретка истраживања о перципираном стресу код наставника показала су да су перцепција стреса и суочавања са захтевима повезани са сагоревањем (Мекормик, Барнет 2011), при чему је високо самопоуздање наставника повезано са мањим перципираним стресом (Путвејн, Вон дер Ембс 2019).

Задовољство послом и задовољство животом у целини честа су тема истраживања не само у позитивној психологији и сматрају се компонентама субјективног благостања и менталног здравља. Задовољство животом је свеобухватна процена осећања, ставова и понашања особе, од позитивних до негативних (Динер 1984). Мехмуд и Шаукат (2014) испитивали су повезаност психолошког благостања и задовољства животом код студената и установили да су депресија и самопоштовање, као компоненте психолошког благостања, предиктори задовољства животом. Што се тиче задовољства послом код наставника, из ранијих истраживања (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања 2010; Беара 2009; Беара 2012; Бјекић 1999) проистиче да су наставници углавном задовољни својом професијом, да их првенствено мотивишу превасходно интринзички аспекти попут природе самог посла, достигнућа у њему, љубави према деци и подучавању, испуњености итд., те да је мотивација за постигнућем међу наставницима висока, као и оптимизам, а да су обе варијабле позитивно повезане са спремношћу на професионално усавршавање (Беара, Муратовић 2022; Беара, Трбојевић Јоцић, 2024). Међутим, познато је да се наставници често у јавности промовишу као незадовољни условима свог рада – платом, опремљеношћу школе, управљањем и слично (Беара, Јерковић 2015), што уз додатне захтеве ванредних ситуација (пандемија, насиље у школи и слично) само усложњава овај проблем (Беара и др. 2021).

Позитивна оријентација или позитивност, дефинисана као склоност индивидуе да позитивно оцени различите области живота, укључујући себе, своју будућност и прошла искуства (Капрара, Стека 2005), до сада није била истраживана на узорку наставника. По нашем мишљењу, концепт позитивне оријентације заслужује више пажње у данашњем образовном систему, с обзиром на то да означава „основну предиспозицију која људе наводи да оцене живот и искуства с позитивним погледом” (Капрара и др. 2012: 702). Она се налази у пресеку три конструкта: самопоуздања, задовољства животом и оптимизма (Александри и др. 2012). Дакле, људи са јачом позитивном



оријентацијом поседују више самопоуздања, гледају оптимистичније у будућност и више цене живот, што би могло дати замајац поправљању квалитета образовања и добробити свих актера образовног система. У складу са овим позитивним аспектима је и варијабла наде у будућност, конструкт уско повезан са оптимизмом, који се дефинише преко две компоненте: способности планирања путева до жељених циљева уз отпорност на препреке на тим путевима, и мотивације да се истраје на тим путевима (Снајдер 2000). Снајдерова теорија наде обухвата више компоненти – од претходно научног о томе какав је свет и какви смо ми, затим вредновање исхода, мисли о могућим путевима и средствима долажења до циља, могућим стресорима и самом остварењу циља. Овако схваћен скуп компоненти, по Снајдеру, није наследан, већ је потпуно научен током васпитања, те се може подучавати.

### ОПТИМИЗАМ И ПЕСИМИЗАМ У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Диспозициони оптимизам, како га дефинишу Шејер и Карвер (1992), представља генерализовано очекивање да ће проблемске ситуације резултирати позитивним исходима, сматрајући да су оптимизам и песимизам два пола једне димензије. Каснији радови показују да су оптимизам и песимизам, иако високо/средње негативно корелирани, две различите диспозиционе карактеристике личности (Пенезић 2002). Селигман (2006) наводи да оптимисти сматрају да су неуспеси и неповољни догађаји привремени, специфични за одређену ситуацију и узроковани спољашњим факторима. Вебер и сарадници (2010) сугеришу да је оптимизам когнитивни стил који се може научити. Истраживања су потврдила корелацију између оптимизма/песимизма и различитих аспеката психофизичког здравља и задовољства животом (Шејер, Карвер 1992; Тејлор и др. 2000; Чанг 2002, 2009; Рутиг и др. 2007). Такође, оптимизам се наводи као предиктивни фактор оптималног функционисања, добрих здравствених исхода и психолошког благостања (Ракић-Бајић 2016). Стога је за боље разумевање психолошког благостања наставника важно испитати и ове диспозиционе факторе, тј. колико су наставници оптимистични и песимистични.

### ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживања у области позитивног образовања у Србији су малобројна, а увођење позитивног образовања у школе је тек у повоју. У складу са тим, нема ни довољно података о стању психолошког благостања наставника и стручних сарадника у школама, те се приказани рад фокусира управо на њих. Основно истраживачко питање које се поставља јесте који је актуел-

ни ниво психолошког благостања, које смо операционализовали преко мера перципираног стреса, исцрпљености и оптерећености послом, актуелне узнемирености, позитивне оријентације, задовољства послом и животом, и наде у будућност наставника и стручних сарадника, при чему су високи нивои перципираног стреса, актуелне узнемирености, исцрпљености и оптерећености послом показатељи који снижавају психолошко благостање, а високи нивои позитивне оријентације, наде у будућност, задовољства послом и животом показатељи високог психолошког благостања

Основни циљ истраживања је био да установимо полазно стање психолошког благостања наставника и стручних сарадника у основним школама.

У односу на претходно питање, постављени су следећи задаци истраживања:

– Испитати нивое перципираног стреса, исцрпљености и оптерећености послом, те актуелне узнемирености као показатеља који снижавају психолошко благостање наставника и стручних сарадника;

– Испитати нивое позитивне оријентације, наде у будућност, задовољства послом и животом као показатеља високог психолошког благостања наставника и стручних сарадника;

– Испитати нивое оптимизма и песимизма као диспозиционих фактора психолошког благостања;

– Испитати да ли се мере психолошког благостања разликују између подгрупа испитаника, категорисаних у односу на пол, дужину радног стажа и радно место.

## МЕТОД

### УЗОРАК И ПРОЦЕДУРА

Узорак је пригодан и обухвата 196 наставника и стручних сарадника запослених у основним школама које су укључене у пројекат „Школа у којој цветају снаге”. Број испитаница у узорку је 171 (88%). Процентуална расподела према радном месту је следећа: наставници разредне наставе – 38.3%, наставници предметне наставе – 50.5% и стручни сарадници или директори 11.2%. До десет година радног стажа има 37.4% испитаника, од десет до двадесет 30.8%, а преко двадесет година 31.8%.

Податке су прикупљали чланови пројектног тима (који су претходно прошли обуку од стране ауторки рада) путем електронског упитника током марта и априла 2023. године у просторијама школа укључених у узорак. Испитаницима је на почетку електронског упитника презентован образац за информисану сагласност и тек након прихватања учешћа, односно означавања одговора „сагласан/сагласна сам са учествовањем” могли су да приступе упитнику и попуне га. Истраживање је одобрено од стране Комисије за про-

цену етичности психолошких истраживања ЗСП Психологија, Универзитета у Крагујевцу.

## ИНСТРУМЕНТИ

Скала перципираног стреса (*Perceived Stress Scale* (Коен и др. 1983)) мери субјективан доживљај стреса и састоји се из 10 ајтема на које испитаници одговарају на петостепеној скали од 0 – *никада* до 4 – *скоро увек*. Четири ајтема је негативно формулисано. Виши скорови указују на виши субјективан доживљај стреса. Поузданост упитника изражена путем интерне конзистенције је добра ( $\alpha = .81$ ).

Супскала исцрпљености из Олденбуршког пописа сагоревања (*The Oldenburg Burnout Inventory* (Риз и др. 2015)), који је намењен мерењу степена сагоревања на послу и обухвата две димензије: отуђеност и исцрпљеност, састоји се од осам ајтема (четири су негативно формулисана) на које се одговара на петостепеној скали од 1 – *уопште се не слажем* до 5 – *уопште се слажем*. Виши скор на скали означава виши степен исцрпљености.

Скала оптимизма–песимизма (*О-П скала* (Пенезић 2002)) се састоји из 6 ајтема за процену оптимизма и 8 за процену песимизма, на које се одговара на петостепеној скали од 1 – *уопште се не слажем* до 5 – *уопште се слажем*. Скорови се рачунају за сваку супскалу посебно, а виши скор означава виши степен изражености оптимизма односно песимизма. Поузданост скале мерена Кронбаховим коефицијентом  $\alpha$  је задовољавајућа и у зависности од узрастне категорије креће се од .75 до .78 за оптимизам, односно од .79 до .83 за песимизам (Пенезић 1999).

Скала позитивне оријентације (*Positivity Scale* (Капрара и др. 2012)) обухвата 8 ајтема на које испитаници означавају свој степен слагања са тврдњом на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – *уопште се не слажем* до 5 – *уопште се слажем*). Виши степен слагања говори о вишем нивоу позитивне оријентације. У истраживању на српском узорку (Петровић и др. 2018) скала је показала задовољавајућу поузданост (Кронбах  $\alpha = .77$ ).

Скала задовољства животом (*The Satisfaction With Life Scale* (Динер и др. 1985)) испитује ниво општег задовољства животом. Скала садржи 5 ајтема на које испитаници одговарају на седмостепеној скали Ликертовог типа. Минимални могући скор је 5, а максимални 35. Висок сумациони скор говори о високом задовољству животом. Вредност интерне конзистенције (Кронбах  $\alpha$ ) Скале задовољства животом на енглеском језику је била .87, а тест–ретест корелација након 2 месеца је износила .82 (Динер и др. 1985).

Скала наде у будућност (Туцак Јунаковић 2010) намењена је испитивању нивоа наде у будућност – веровање да је живот у основи добар и вредан живљења, оптимизам у односу на будућност, нада да ће живот за будуће ге-

нерације бити бољи, веровање да људски напори нису узалудни. Састоји се од 8 ајтема на које се одговара на скали Ликертовог типа (1 – *уојишије се не слажем* до 5 – *у њојишностии се слажем*). Укупан резултат на скали се израчунава као просечна вредност процена на појединим ајтемима скале, тако да је теоријски распон скорова од 1 до 5, при чему виши скор означава израженију наду у бољу будућност. Ауторка скале наводи да је поузданост скале испитивана током валидације добра (Кронбах  $\alpha = .85$ ) (Туцак Јунаковић 2010).

Осим наведених скала, испитаницима су презентовани ајтеми којима су прикупљани демографски подаци (пол, радно место у школи и дужина радног стажа) и једноајтемске самопроцене степена актуелне узнемирености, оптерећености захтевима на послу и задовољства послом.

## РЕЗУЛТАТИ

Први корак у остваривању постављеног циља истраживања је било утврђивање дескриптивних мера варијабли и фактора психолошког благостања који су приказани у Табели 1. Процентуална расподела за једноајтемске самопроцене нивоа Актуелне узнемирености, Оптерећености послом, Задовољства послом је приказана у Табели 2.

Табела 1. Дескриптивне мере показатеља психолошког благостања

	Бр. и.	ТР	Мин.	Макс.	АС	СД	Ск	Ку	КС
Перципирани стрес	196	0–40	11.00	40.00	25.58	5.67	-.33	-.08	.08**
Исцрпљеност послом	196	8–32	8.00	32.00	19.71	4.18	-.16	.46	.08**
Песимизам	196	8–40	8.00	32.00	16.94	5.39	.456	-.33	.11**
Задовољство животом	196	5–35	5.00	35.00	25.16	5.92	-.67	.48	.10**
Позитивност	196	8–40	12.00	40.00	29.45	5.03	-.63	1.03	.09**
Оптимизам	196	6–30	6.00	30.00	22.57	4.64	-.78	.55	.12**
Нада у будућност	195	1–5	1.00	5.00	3.69	.69	-.87	2.08	.11**
Актуелна узнемиреност	196	1–5	.00	5.00	2.71	3.00	1.54	-2.72	.21**
Оптерећеност пословним захтевима	194	1–5	1.00	5.00	3.69	4.00	1.03	-3.34	.22**
Глобално задовољство послом	193	1–7	1.00	7.00	5.06	5.00	1.20	-3.42	.21**

ТР – теоријски распон, Мин. – минималан скор, Макс. – максималан скор, АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, Ск – скјунис, Ку – куртозис, КС – Колмогоров–Смирнов тест, \*\* $p < .01$

На основу Табеле 1 можемо констатовати да су просечни скорови испитаника на варијаблима Перципирани стрес, Задовољство животом, Позитивна оријентација, Оптимизам и Нада у будућност изнад теоријског просека скала којима су мерени. Вредности скорова испитаника на скали Исцрпљеност послом су у оквиру теоријског просека скале, док су скорови на скали Песимизма испод теоријске просечне вредности скале. Дескриптивни показатељи једноајтемских процена оптерећености и задовољства послом, те актуелне узнемирености испитаника указују да су скорови на сва три ајтема померени ка вишим вредностима, односно ка десном крају дистрибуције.

Мере закривљености дистрибуције и тестови нормалности расподеле, приказани у Табели 1, показују да расподеле скорова у узорку одступају од нормалне тако да ће се у наставку примењивати статистичке анализе адекватне расподелама које одступају од нормалне.

Табела 2. Процентуална расподела Оптерећеност захтевима на послу

		Фреквен- ција	Проценти	Кумула- тивни %
Оптерећеност захтевима на послу	Не осећам се оптерећено	1	7	3.6
		2	14	7.2
		3	56	28.9
		4	71	36.6
	Осећам веома велик степен оптерећења	5	46	23.7
	Укупно	194	100.0	
Актуелна узнемиреност	Уопште се не осећам узнемирено	0	29	14.8
		1	16	8.2
		2	26	13.3
		3	55	28.1
		4	51	26.0
	Осећам се изразито узнемирено	5	19	9.7
Укупно	196	100.0		
Генерално задовољство послом	Потпуно сам незадовољан/на	1	1	.5
		2	4	2.1
		3	17	8.8
		4	30	15.5
		5	66	34.2
		6	58	30.1
	Потпуно сам задовољан/на	7	17	8.8
Укупно	196	100.0		

Процентуалне расподеле приказане у Табели 2 показују да 60%, односно 117 наставника, сматра да је оптерећено или веома оптерећено послом, при чему истовремено извештавају и о израженом задовољству послом – преко 70% одговора на скали процене од 1 до 7 има вредност 5 или више.

Око трећине наставника / стручних сарадника извештава о израженијем степену актуелне узнемирености.

За испитивање односа међу мереним варијаблама примењена је корелациона анализа (због одступања од нормалне расподеле коришћен је Спирманов коефицијент). Резултати су приказани у Табели 3.

Табела 3. Спирманови коефицијенти корелације показатеља психолошког благостања

	ОПЗ	УЗ	ПС	ИП	ЗП	ЗЖ	ПО	НБ	ОП
УЗ	.53**								
ПС	.43**	.62**							
ИП	.53**	.57**	.63**						
ЗП	-.33**	-.33**	-.43**	-.46**					
ЗЖ	-.26**	-.27**	-.40**	-.36**	.51**				
ПО	-.18*	-.32**	-.48**	-.39**	.46**	.65**			
НБ	-.11	-.19**	-.35**	-.29**	.39**	.45**	.64**		
ОП	-.17*	-.29**	-.49**	-.36**	.41**	.54**	.70**	.59**	
ПЕ	.21**	.32**	.49**	.40**	-.27**	-.37**	-.53**	-.39**	-.52**

ОПЗ – оптерећеност захтевима на послу, УЗ – узнемиреност, ПС – перципирани стрес, ИП – исцрпљеност послом, ЗП – задовољство послом, ЗЖ – задовољство животом, ПО – позитивна оријентација, НБ – нада у будућност, ОП – оптимизам, ПЕ – песимизам

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Резултати приказани у Табели 3 показују да већина варијабли корелира у оквиру умерене и јаке корелације према Коеновој конвенцији за интерпретацију јачине, што је и очекивано пошто су у питању позитивни и негативни показатељи психолошког благостања. Ниске корелације се јављају међу једноајтемским мерама, а једине две варијабле које нису у статистички значајној корелацији су Нада у будућност и Оптерећеност захтевима на послу. Очекивано у складу са налазима претходних студија, Оптимизам је позитивно повезан са позитивним показатељима психолошког благостања, а негативно са негативним, док је Песимизам позитивно повезан са негативним показатељима, а негативно са позитивним мерама психолошког благостања. Дакле, на основу приказаних јачина и смерова повезаности за наставнике и стручне сараднике који показују висок ниво Исцрпљености послом, Перципираног стреса и Песимизма, можемо очекивати и ниске нивое Задовољства животом, Задовољства послом, Оптимизма, Позитивности и Наде у будућност.

Да би се испитале релације демографских варијабли и мера психолошког благостања примењени су Ман–Витнијев У-тест и Крускал–Волисов тест.

Резултати спроведених тестова нису утврдили статистички значајне полне разлике. Такође, нису утврђене ни статистички значајне разлике у скоровима на мереним варијаблама међу групама према радном месту испитаника (наставник разредне наставе / наставник предметне наставе / стручни сарадник или директор) ни према дужини радног стажа (до 10 година, између 11 и 20 година, преко 20 година).

## ДИСКУСИЈА

Актуелна друштвена ситуација у свету, па тако и у Србији, у најмању руку је изазовна. Само у последњих неколико година становништво је изложено природним катастрофама, пандемији и ратовима у околини. Додатно, живот у Србији је оптерећен константном егзистенцијалном несигурношћу и променама друштвених вредности у којима је васпитно-образовни значај школа деградиран. Мајске трагедије 2023. у Београду и Младеновцу су један од веома грубих и јасних знакова упозорења да је потребно нешто мењати и да је потребно да та промена буде системска. Искусвени подаци говоре да су сви актери школског система незадовољни. Деца нерадо иду у школу, што можда и није новина, али постоје емпиријски подаци о паду њиховог менталног здравља, мотивације и степена усвојености знања (Зотовић Костић, Беара 2016; Виденовић, Чапрић 2020). Родитељи су незадовољни школским системом, преоптерећени сопственим егзистенцијалним бригама и збуњени шароликошћу савета о васпитању деце, те нејасним границама одговорности – где су њихове, где дечије, а где наставничке границе одговорности. Наставници сматрају да су преоптерећени захтевима посла, сталним реформама и родитељским захтевима. Може се чути да се осећају и немоћним и деградираним. Ово истраживање је спроведено управо са сврхом провере анегдотских података и проширивања базе емпиријских сазнања о тренутном стању психолошког благостања запослених у школама.

Да би се остварио постављен циљ истраживања мерен је ниво исцрпљености послом, интензитет доживљаја стреса и актуелне узнемирености као негативних мера психолошког благостања, те задовољство животом, задовољство послом, позитивна оријентација и нада у будућност као позитивних мера психолошког благостања. Оптимизам и песимизам су били укључени као диспозициони фактори психолошког благостања.

На основу приказаних резултата можемо рећи да наставници / стручни сарадници показују изражен интензитет перципираног стреса и повишену исцрпљеност и оптерећеност послом. Око 35% посто наставника / стручних сарадника наводи да је повишено узнемирено. Приказани резултати одсликавају стање напетости и исцрпљености наставничким позивом, те могу бити један од разлога све мање конкуренције и заинтересованости за упис

наставничких смерова на факултетима. Значајно је напоменути да је истраживање вршено пре масовног убиства у основној школи маја 2023. године и да је могуће да ће ниво доживљаја стреса бити виши у следећим мерењима.

Истовремено, охрабрују подаци да су и нивои Позитивне оријентације, Задовољства животом, Задовољства послом и Наде у будућност изнад теоријских просечних вредности. Другим речима, већина наставника / стручних сарадника ипак успева да не буде преплављена стресом, доживљајем немоћи и беспомоћности, о чему говоре и нивои Оптимизма и Песимизма у овом истраживању који су изнад и испод теоријског просека скале (респективно). Иако су на први поглед резултати противречни, они одсликавају ситуацију у пракси – кроз разговоре са наставницима / стручним сарадницима може се уочити истовремено и задовољство и незадовољство послом, при чему су њихови извори различити. На основу података из овог истраживања може се претпоставити да задовољство црпе из позитивности, оптимизма и доживљаја наде у будућност, а незадовољству доприноси перципирани стрес и исцрпљеност послом.

Анализа корелација варијабли које су биле укључене у истраживање је показала очекиване резултате и у складу је са претходним студијама (Кардас и др. 2019; Попа-Велеа и др. 2021; Хориучи и др. 2018). Високе корелације између Перципираног стреса, Исцрпљености послом и Актуелне узнемирености, те између Задовољства животом, Задовољства послом, Позитивне оријентације и Наде у будућност су очекиване пошто се ради о испреплетаним конструктима, од којих би се неки могли сматрати и редундантним, али је због малог броја истраживања која се баве психолошким благостањем наставника и покушаја прикупљања што детаљнијих података у нацрту истраживања предвиђено да постоји већи број средних мера.

Подаци показују да се код наставника / стручних сарадника који су исцрпљени послом, узнемирени и сматрају да су у стресној ситуацији може очекивати и снижена Позитивна оријентација, Задовољство животом, Задовољство послом и Нада у будућност. И обрнуто, високи скорови на позитивним мерама су праћени ниским скоровима на негативним мерама психолошког благостања.

На основу претходног се даље може претпоставити да би унапређивањем позитивне оријентације, задовољства и наде могао да се ублажи осећај стреса и исцрпљености послом. Даље се као питање може поставити и на који начин би се могло допринети унапређивању позитивне оријентације, задовољства и наде. Једна од могућности, коју ауторке овог рада сматрају као адекватан пут, а који је већ практично примењен и валидиран у другим земљама, јесте имплементација принципа позитивног образовања у школама.



## ЗАКЉУЧАК

Приказано испитивање психолошког благостања наставника и стручних сарадника у школама је показало да се често спомињано незадовољство стањем у образовном систему препознаје и у психолошком благостању запослених у школама, посебно у перцепцији стреса. Као једна од могућих интервенција усмерених на унапређење психолошког благостања и наставника (и ученика), предлаже се системско увођење позитивног образовања које се већ више од 15 година успешно примењује у школама у различитим крајевима света, а фокусирано је на снаге карактера и унапређивање позитивних односа са другима, емоција, укључености, смисла, наде у будућност и постигнућа током васпитно-образовног процеса. Учешће у програмима позитивног образовања такође може да развија оптимизам и резилијентност, као протективне факторе психолошког благостања.

## ЛИТЕРАТУРА

Агу, Нванкво (2019): S. A. Agu, B. E. Nwankwo, The Role of Psychological Well-being and Emotional Intelligence in Maintaining Healthy Interpersonal Relationship, *Nigerian Journal of Social Psychology*, 2(1).

Алесандри, Векионе, Тисак, Деиана, Карија, Капрапа (2012): G. Alessandri, M. Vecchione, J. Tisak, G. Deiana, S. Caria, G. V. Caprara, The utility of positive orientation in predicting job performance and organisational citizenship behaviors, *Applied Psychology*, 61, 669–698. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00511.x>.

Беара (2009): М. Беара, *Мојивација наставника vs. Сврхености на професионални развој* (магистарски рад), Универзитет у Новом Саду, АЦИМСИ, Центар за менаџмент у образовању.

Беара (2012): М. Беара, *Улога примарне и секундарне контроле у процесу саморегулације професионалног развоја наставника* (докторска дисертација), Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, одсек за Психологију.

Беара, Муратовић (2022): М. Beara, L. Muratović, Achievement Motive as a Predictor of Readiness for the Professional Development of Teachers, *Društveno-humanističke studije*, Vol. 7, No. 4(21), 481–502 doi: [10.51558/2490-3647.2022.7.4.481](https://doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.4.481)

Беара, Јерковић (2015): М. Беара, И. Јерковић, Друштвене околности и наставничка професија, *Социолошки преглед*, XLIX(2), 229–253.

Беара, Ракић-Бајић, Хинић (2021): М. Beara, G., Rakić-Bajić, D. Hinić, Teachers' perceived stress and experience in online teaching during the early phase of the COVID-19 pandemic, *Psihološka istraživanja*, Vol. XXIV, 201–215. DOI: [10.5937/PSIS-TRA24-32741](https://doi.org/10.5937/PSIS-TRA24-32741)

Беара, Трбојевић Јоцић (2024, у штампи): М. Beara, J. Trbojević Jocić, Optimism of teachers and primary control as predictors of readiness for professional development, *Nastava i vaspitanje*.

Беневене, Де Стасио, Фиорили (2020): P. Benevene, S. De Stasio, C. Fiorilli, Well-being of school teachers in their work environment, *Frontiers in Psychology*, 11, 1–4. doi: [10.3389/fpsyg.2020.01239](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239)

Бјекић (1999): Д. Бјекић, *Професионални развој наставника*, Ужице: Учитељски факултет.

Вебер, Пускар, Рен (2010): S. Weber, K. R. Puskar, D. Ren, Relationships between Depressive Symptoms and Perceived Social Support, Self-Esteem, and Optimism in a Sample of Rural Adolescents, *Issues in Mental Health Nursing*, 31, 584–588.

Виденовић, Чапрић (2020): М. Виденовић, Г. Чапрић, *ПИСА 2018 извештај за Републику Србију*, Министарство просвете Републике Србије.

Вилкинсон, Кауден, Чен, Ван дер Веле (2023): R. Wilkinson, R. G. Cowden, Y. Chen, T. J. Van der Weele, Exposure to negative life events, change in their perceived impact, and subsequent well-being among U. S. adults: A longitudinal outcome-wide analysis, *Social Science & Medicine*, Volume 324.

Вотерс (2011): L. Waters, A review of school-based positive psychology interventions, *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

Вуоринен, Ерикви, Уситало-Малмивара (2019): K. Vuorinen, A. Erikivi, L. A. Uusitalo-Malmivaara, Character strenght intervention in 11 inclusive finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs, *Journal of Research in Special Education Needs*, 19(1), 45–57.

Диси, Рајан (2000): E. L. Deci, R. M. Ryan, The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Динер (1984): E. Diener, Subjective well-being, *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.

Динер, Емонс, Ларсен, Грифин (1985): E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen, S. Griffin, The Satisfaction With Life Scale, *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.

Динер, Сух, Лукас, Смит (1999): E. Diener, E. M. Suh, R. E. Lucas, H. L. Smith, Subjective well-being: Three decades of progress, *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.

Дакворт, Селигмен (2005): A. L. Duckworth, M. E. P. Seligman, Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents, *Psychological Science*, 16(12), 939–944.

Ду, Кинг, Чи (2017): H. Du, R. B. King, P. Chi, Self-esteem and subjective well-being revisited: The roles of personal, relational, and collective self-esteem, *PLoS One*, 25, 12(8), e0183958. doi: [10.1371/journal.pone.0183958](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183958).

Дурлак, Вајсберг, Димнишки, Тејлор, Шелингер (2011): J. A. Durlak, R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, K. B. Schellinger, The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82(1), 405–432.

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2010): *Школска мотивација ученика у Србији (технички извештај)*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Зотовић Костић, Беара (2016): М. Зотовић Костић, М. Беара, *Менијално згра-вље младих у Војводини – ситање и њерсејектине*, Центар за производњу знања и ве-штина.

Капра, Стека (2005): G. V. Caprara, P. Steca, Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness, *European Psychologist*, 4, 275–286. doi: 10.1027/1016-9040.10.4.275

Капра, Алесандри, Ајзенберг, Купфер, Стека, Капра (2012): G. V. Caprara, G. Alessandri, N. Eisenberg, A. Kupfer, P. Steca, M. G. Caprara, The positivity scale, *Psychological Assessment*, 24, 701–712, <https://doi.org/10.1037/a0026681>.

Кардас, Кам, Ескису, Гелиболу (2019): F. Kardas, Z. Cam, M. Eskisu, S. Gelibolu, Gratitude, Hope, Optimism and Life Satisfaction as Predictors of Psychological Well-Being, *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(82), 81–100.

Кириаку (2001): С. Κυριακου, Teacher stress: Directions for future research, *Educational Review*, 53(1), 27–35.

Коен, Камарк, Мермелстајн (1983). S. Cohen, T. Kamarck, R. Mermelstein, A global measure of perceived stress, *Journal of health and social behavior*, 385–396.

Мекормик, Барнет (2011): J. McCormick, K. Barnett, Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout, *International Journal of Educational Management*, 25, 278–293.

Мехмуд, Шаукат (2014): Т. Mehmood, M. Shaukat, Life Satisfaction and Psychological Well-being among Young Adult Female University Students, *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(5), 143–153.

Нориш, Робинсон, Вилиамс (2011): J. Norrish, J. Robinson, P. Williams, *A Model for Positive Education*, Corio: Geelong Grammar School.

Попа-Велеа, Пирван, Диаконеску (2021): О. Popa-Velea, I. Pîrvan, L. V. Diaconescu, The Impact of Self-Efficacy, Optimism, Resilience and Perceived Stress on Academic Performance and Its Subjective Evaluation: A Cross-Sectional Study, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 8911.

Пенезић (1999): Z. Penezić, *Zadovoljstvo životom: Relacije sa životnom dobi i nekim osobnim značajkama* (magistarski rad), Zagreb: Filozofski fakultet.

Пенезић (2002): Z. Penezić, Skala optimizma–pesimizma – O-P skala, u: K. Lasković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela, Z. Penezić (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Zadar: Filozofski fakultet, 15–17.

Петровић, Жуљевић, Кнежевић (2018): В. Петровић, Д. Жуљевић, З. Кнежевић, Скала позитивне оријентације: Провера психометријских карактеристика превода на српски језик, *Психолошка исцраживања*, XXI(2), 135–154.

Питерсон, Селигмен (2004): С. Peterson, М. Е. Р. Seligman, *Character strenghts and virtues: A handbook and classification*, Washington DC: American Psychological Association / New York: Oxford University Press.

Пророковић, Ћубела, Пенезић (2002): А. Proroković, V. Čubela, Z. Penezić, *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Svezak 1, Zadar: Filozofski fakultet, 15–17.

Путвајн, Вон дер Ембс (2019): D. W. Putwain, N. P. von der Embse, Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress, *Educational Psychology*, 39(1), 51–64.

Риз, Ксантопуло, Цаусис (2015): D. Reis, D. Xanthopoulou, I. Tsaousis, Measuring Job and Academic Burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial Invariance across Samples and Countries, *Burnout Research*, 2(1), 8–18.

Ракић-Бајић (2016): Г. Ракић-Бајић, *Психолошко блајосињање: провера реалности конструкција у оквиру мултидимензионе модела Керол Риф* (докторска дисертација), Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.

Ријавец, Јурчец (2023): М. Riјavec, L. Jurčec, Pozitivna psihologija i dobrobit učencev, *Vzgoja i izobraževanje*, 1–2, 23–29.

Риф (1989): С. D. Ryff, Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

Рутиг, Чиперфилд, Пери, Њувал, Свифт, (2007): J. C. Rythig, J. G. Chipperfield, R. P. Perry, N. E. Newall, A. Swift, Comparative Risks and Perceived Control: Implications for Psychological and Physical Well-Being Among Older Adults, *The Journal of Social Psychology*, 147(4), 345–369.

Сагоне, Де Кароли (2014); E. Sagone, M. E. De Caroli, A Correlational Study on Dispositional Resilience, Psychological Well-being, and Coping Strategies in University Students, *American Journal of Educational Research*, 2(7), 463–471. doi: 10.12691/education-2-7-5.

Сегрин, Тејлор (2007): С. Segrin, M. Taylor, Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being, *Personality and Individual Differences*, 43(4), 637–646.

Сендхолм, Симонсен, Стром, Фагерлунд (2023). D. Sandholm, J. Simonsen, K. Ström, Å. Fagerlund, Teachers' experiences with positive education, *Cambridge Journal of Education*, 53(2), 237–255.

Селигмен, Чиксентмихал (2000): М. Е. P. Seligman, M. Csikszentmihalyi, Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55(1), 5–14.

Селигмен (2006): М. Е. P. Selidžmen, *Научени оптимизам*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

Селигмен, Ернст, Гилхам, Рејвич, Линкинс (2009): М. Seligman, R. Ernst, J. Gillham, K. Reivich, M. Linkins, Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review Of Education*, 293–311.

Селигмен (2011): М. Seligman, *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, New York, NY: Free Press.

Снајдер (2000): С. R. Snyder, *The psychology of hope: You can get there from here*, New York: Free Press.

Тејлор, Кемени, Рид, Боуер, Гринвалд (2000): S. E. Taylor, M. E. Kemeny, G. M. Reed, J. E. Bower, T. L. Gruenwald, Psychological resources, positive illusions, and health, *American Psychologist*, 55, 99–109.

Траверс, Купер (1993): С. J. Travers, C. L. Cooper, Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers, *Work and Stress*, 7(3), 203–219.

Туцак Јунаковић (2010): I. Tucak Junaković, Skala nade u budućnost NB, U: I. Tucak Junaković, V. Ćubela Adorić, Z. Penezić, A. Proroković (ur), *Zbirka psiholoških skala i upitnika*, Svezak 5, Zadar: Filozofski fakultet.

Флук, Голдберг, Пингер, Бонус, Дејвидсон (2013): L. Flook, S. B. Goldberg, L. Pinger, K. Bonus, R. J. Davidson, Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy, *Mind, Brain and Body*, 7(3), 182–195.

Фредриксон (2013): B. Fredrickson, Positive emotions broaden and build, In: I. P. Devine, A. Plant (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, 47, 1–53.

Фулер, Едвардс, Воракитпакаторн, Сермсри (1996): T. D. Fuller, J. N. Edwards, S. Vorakitphokatorn, S. Sermsri, Chronic stress and psychological well-being: Evidence from Thailand on household crowding, *Social Science & Medicine*, 42(2), 265–280.

Хокинс Ескриц, Кокер (1985): D. Hawkins Eskridge, D. R. Coker, Teacher stress: Symptoms, causes, and management techniques, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 58(9), 387–390.

Холахан, Холахан, Белк (1984): C. K. Holahan, C. J. Holahan, S. S. Belk, Adjustment in aging: The roles of life stress, hassles, and self-efficacy, *Health Psychology*, 3(4), 315–328, <https://doi.org/10.1037/0278-6133.3.4.315>.

Хориучи, Цуда, Јонеда, Аоки (2018): S. Horiuchi, A. Tsuda, K. Yoneda, S. Aoki, Mediating effects of perceived stress on the relationship of positivity with negative and positive affect, *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 299–303.

Хуперт (2009): F. A. Huppert, Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences, *Appl. Psychol. Health Well-Being*, 1, 137–164.

Чанг (2002): E. C. Chang, Optimism-Pessimism and Stress Appraisal: Testing a Cognitive Interactive Model of Psychological Adjustment in Adults, *Cognitive Therapy and Research*, 26(5), 675–690.

Чанг (2009). E. C. Chang, An Examination of Optimism, Pessimism and Performance Perfectionism as Predictors of Positive Psychological Functioning in Middle-Aged Adults: Does Holding High Standards or Performance Matter Beyond Generalized Outcome Expectancies?, *Cognitive Therapy & Research*, Vol. 33, 334–344.

Чо, Мартин, Маргрет, МекДоналд, Пун (2011): J. Cho, P. Martin, J. Margrett, M. MacDonald, L. W. Poon, The Relationship between Physical Health and Psychological Well-Being among Oldest-Old Adults, *Journal of Aging Research*, vol. 2011, Article ID 605041, 8 pages.

Донсон, Купер, Картрајт, Доналд, Тејлор, Милет (2005): S. Johnson, C. Cooper, S. Cartwright, I. Donald, P. Taylor, C. Millet, The experience of work-related stress across occupations, *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187.

Шејер, Карвер (1992): M. F. Scheier, C. S. Carver, Effects of Optimism on Psychological and Physical Well-Being: Theoretical Overview and Empirical Update, *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201–228.

Gorana M. Rakić-Bajić

Union University in Belgrade  
Faculty for Law and Business Studies  
“Dr Lazar Vrkatić” in Novi Sad  
Department of Psychotherapy  
Institute for Positive Psychology  
Novi Sad

Mirjana M. Beara Benjak

Faculty of Philology and Art  
Joint study program of Psychology  
Institute for Positive Psychology  
Novi Sad

## TEACHERS AND POSITIVE EDUCATION: SOME INDICATORS OF TEACHER PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

*Summary:* It is often heard that the mental health of the population in Serbia is compromised and that the educational system is continuously deteriorating. However, there is still limited discussion regarding psychological well-being as a positive aspect of mental health that is of significant importance to enhance. The research presented in this paper was conducted with the aim of determining the psychological well-being of teachers, by assessing the levels of some “positive” and “negative” indicators (positive orientation, life satisfaction, hope for the future, exhaustion, perceived stress). The sample included 196 teachers / professional associates (88% female) with work experience ranging from 0 to over 20 years. The following instruments were used to measure indicators of psychological well-being: the Perceived Stress Scale, the Subscale of Exhaustion from the Oldenburg Burnout Inventory, the Optimism–Pessimism Scale, the Positive Orientation Scale, the Life Satisfaction Scale, and the Hope for the Future Scale. The results show that teachers / professional associates report an increased level of perceived stress, but at the same time, they still find satisfaction in their profession. For participants showing high levels of Job Exhaustion and Perceived Stress, low levels of Life Satisfaction, Job Satisfaction, Positive Orientation, and Hope for the Future can be expected. As a way to improve mental health and psychological well-being of those employed in schools, the introduction of positive education programs in schools in Serbia is suggested.

*Keywords:* positive psychology, positive education, psychological well-being, burnout, perceived stress, school professionals.

Јелена С. Старчевић

Бојана М. Димитријевић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 37.042:159.928.23-057.874

DOI 10.46793/Uzdanica20.S.143S

Оригинални научни рад

Примљен: 24. септембар 2023.

Прихваћен: 15. децембар 2023.

## ОД УВЕРЕЊА НАСТАВНИКА О ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА КА ПОЗИТИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ДАРОВИТИХ<sup>1</sup>

*Айстиракџи:* У раду се упоредо разматрају две значајне теме које сматрамо релевантним за област позитивног образовања: интелектуална даровитост и уверења наставника о интелектуално даровитима. Позитивно образовање ослања се на когнитивне и некогнитивне снаге ученика и тежи да допринесе остваривању високих академских постигнућа и доживљају добробити. Наставници који не разумеју карактеристике интелектуално даровитих могу допринети подбацивању и доживљају незадовољства у образовном контексту, што се између осталог може довести у везу са феноменом самоиспуњавајућег пророчанства. У овом раду се налази истраживања о наставничким уверењима о некогнитивним одликама даровитих ученика, о статусу даровитих у вршњачкој групи и односу са наставницима, поред са налазима емпиријских истраживања спроведених са даровитима и њиховим вршњацима. Поређење указује на то да наставници у погледу одређених димензија личности врше адекватне процене – када даровите опажају као отвореније за искуства, једнаке савесности и ниже сарадљивости. Насупрот томе, наставници даровитима неадекватно приписују својства као што је повишен неуротицизам и интровертност. Налази о перцепцији односа даровитих ученика са вршњацима и наставницима, слично, указују на доживљај даровитих као неприлагођених и са проблемима у социоемоционалном домену. Промена перцепције од виђења даровитости као вулнерабилности ка виђењу даровитости као ресурса (али и обогаћивање ове перцепције) допринела би компетенцијама наставника за подстицање свих аспеката развоја даровитих ученика, повећала вероватноћу да даровити имају задовољавајуће односе са наставницима и позитивније искуство образовања уопште.

*Кључне речи:* даровитост, наставничка уверења, претпоставка о хармонији, претпоставка о дисхармонији, статус даровитих у вршњачкој групи, однос даровитих и наставника, позитивно образовање.

<sup>1</sup> Реализацију истраживања финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-47/2023-01/200140).

## ДАРОВИТИ И ЊИХОВИ НАСТАВНИЦИ КАО ПРЕДМЕТ ПОЗИТИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Покрет позитивне психологије, како генерално тако и у области образовања, усмерен је на проучавање три, међусобно повезане, велике теме (Peterson & Park, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000): а) позитивна субјективна искуства, као што су психолошко благостање, задовољство, испуњеност; б) позитивне индивидуалне карактеристике, међу којима су таленат или изузетно постигнуће, интерперсоналне вештине, естетска осетљивост; и в) институције које омогућавају развој позитивних карактеристика, а тиме и позитивна искуства.

Поред талента, који је уобичајено синоним за даровитост (нпр. Winner, 1996/2005), и изузетног постигнућа, које се очекује пре свих од даровитих, међу позитивне особине сврставају се и друге одлике непосредно повезане са интелектуалном даровитошћу, мада се та веза најчешће не експлицира. У оквиру класификације *снаја карактера* Петерсона и Селицмена (Peterson & Seligman, 2004), једна од *когнитивних* снага које ови аутори називају „сржним врлинама”, јесте врлина *мудрости и знање*, а обухвата интринзичку мотивацију и радозналост, оригиналност, способност расуђивања и критичког мишљења. Ова когнитивна снага и оно што је чини уобичајено је изражено код интелектуално даровитих, мада је идеја аутора да ју је, наравно, потребно развијати код свих ученика. Можемо закључити да позитивно образовање прокламује даровитост као једну од карактеристика које су од посебног значаја, а уобичајено је занемарена фокусом психологије на патолошке феномене и лечење (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; видети такође Божин, 2004).

Наставници су важни представници школе, која је својом мисијом предодређена за институцију која подстиче развој позитивних карактеристика, као што је даровитост, и обезбеђује позитивна искуства ученика. Један од предуслова за позитивно образовање даровитих је да наставници знају карактеристике ових ученика, разумеју њихово понашање и односе које ови ученици остварују са другима. Познато је да уверења наставника у вези са способностима и особинама ученика могу утицати на ученичка постигнућа (за синтезу резултата истраживања видети нпр. Hattie, 2009; Rosenthal, 1994), али и на друге карактеристике ученика као што су академски селф концепт, ниво аспирације или задовољство животом (нпр. Bergold & Steinmayr, 2023; Rubie-Davies, 2006), што је у вези са феноменом самоиспуњавајућег про-рочанства. Када је реч специфично о даровитима, њихово подбацавање доводи се у везу, између осталог, и са неадекватним уверењима наставника о овим ученицима (Алтарас, 2006). Када наставници не разумеју карактеристике даровитих ученика и негативно реагују на понашања која тумаче као неприкладна, а која у ствари могу бити подстакнута незаинтересованошћу



за нестимулативне задатке, онда наставници својим поступањем, као што је снижавање очекивања и ускраћивање социоемоционалне подршке, могу утицати на то да ученици буду још мање заинтересовани и да се још неприкладније понашају (Kolb & Jussim, 1994). У позитивном образовању, поред когнитивних сржних врлина, важно је развијати, као што је сугерисано, и некогнитивне одлике. Поменути модел снага карактера (Peterson & Seligman, 2004) издваја и доминантно некогнитивне врлине, какве су *храброст*, која обухвата истрајност, аутентичност, ентузијазам и сличне карактеристике; *хуманост*, која обухвата вредновање интерперсоналних односа, добронамерност и бригу, између осталих; *правда* која обухвата вештине неопходне у тимском раду, лидерске квалитете и праведност; *умереност* која укључује скромност; *трансцендентност*, која се тиче духовности, доживљаја наде и оптимизма, доживљаја личне сврхе и друго. Ове некогнитивне снаге било би важно подстицати код даровитих једнако као и код недаровитих ученика, јер развијање свих сржних врлина доприноси позитивним исходима код свих ученика (Peterson & Seligman, 2004).

Мада постоје различита одређења даровитости, у раду се заступа схватање према коме постоји једна нужна, суштинска компонента даровитости, док су остали елементи, који се појављују у другим концепцијама, у статусу могућих пратилаца даровитости, најчешће у повољним образовним околностима (за свеобухватну дискусију о концепцијама даровитости видети Алтарас, 2006). Под даровитошћу тако подразумевамо изузетну интелектуалну способност која представља когнитивни *попцијал* за остварење високих експертских или креативних постигнућа у одређеном домену (нпр. Алтарас, 2006; Gardner, 2000; Winner, 1996/2005). Схватање даровитости као потенцијала, а не реализованог постигнућа, нарочито је оправдано у случају деце. Деца, односно ученицима у школи, могу бити недовољно доступна знања и вештине потребне за овладавање неким доменом (Lohman, 2005), између осталог и зато што није било прилике да буду стечена кроз доступне видове формалног образовања, а процењује се и да је за постизање виших нивоа креативности потребно најмање 10 година рада у једној области (Winner, 1996/2005).

Према под изузетном способношћу не подразумевамо само интелигенцију у ужем смислу речи, већ и друге способности, као што су телесно-кинестетичке и музичке (такође садрже когнитивну компоненту и у појединим концептуализацијама представљају „равноправне” интелектуалне способности; видети нпр. Gardner, 1983), истраживања у образовном контексту најчешће се тичу даровитости у тзв. академском домену (вербалном, логичко-математичком), па на овој врсти даровитости почива и фокус овог рада. Даровите ученике, поред високих способности, одликују и друге когнитивне специфичности, као што су већа брзина и већи капацитет обраде информација, дубља обрада информација, успешнија когнитивна саморегулација, и

уколико не живе у депривирајућој средини, шири фонд општих и/или доменоспецифичних знања него што је то очекивано за њихов узраст (детаљније у Алтарас Димитријевић, 2016).

Поред когнитивног домена, у коме је суштина даровитости, постоје и друге специфичности даровитих и оне се могу уредити према вероватноћи испољавања (видети Алтарас Димитријевић, 2016). Унутрашња мотивација је најуже повезана са изузетним способностима – тумачи се као инхерентно својство или резултат оваквих способности (Winner, 1996/2005). Могуће је, међутим, да овај „изданак” изузетних способности варира, јер је веома осетљив на услове у којима се ученик образује, па и на друге околности (Алтарас Димитријевић, 2016). Другим речима, могуће је и да изостане. Корелате даровитости још чине и црте личности (и специфичности у социоемоционалном функционисању), које су чешће или у већем степену присутне у групи даровитих него у групи просечних, али их, у складу са статусом корелата, не очекујемо код сваког ко је даровит (Алтарас Димитријевић, 2016). Из перспективе „великих пет” димензија личности<sup>2</sup>, Алтарас Димитријевић у оквиру истог прегледа истраживања о специфичностима даровитих наводи да су даровити уобичајено отворенији за искуства, емоционално стабилнији (односно имају нижи Неуротицизам) и мање сарадљиви. Наведене правилности важе и за већину црта које чине ове димензије. Отвореност и њене фасете очекивано су израженије код даровитих, јер је реч о димензији личности која има најснажнију везу са интелигенцијом (нпр. Austin & Deary, 2002). Емоционална стабилност даровитих се манифестује, према значајном броју истраживања, преко нижих нивоа анксиозности, вулнерабилности и депресивности (Алтарас Димитријевић, 2016). Глобално мања Сарадљивост се највише изражава путем нижих скорова на цртама скромности и благе нарави (Алтарас Димитријевић, 2012), а потом и на црти алтруизма (Алтарас, 2006).

У случају преостале две димензије – Екстраверзије и Савесности – нису установљене значајне разлике, али се оне откривају на нивоу појединачних аспеката ових димензија (Алтарас Димитријевић, 2012, 2016). Према већем броју студија, даровити испољавају мање потребе за друштвом других, боље подносе самоћу, тј. на дружељубивости као аспекту екстраверзије остварују ниже скорове. Са друге стране, када се нађу у друштву, преузимају доминантну улогу, заступају сопствене интересе и мање су склони конформирању, тј. на асертивности као аспекту екстраверзије имају више скорове (Алтарас Димитријевић, 2016). Када је о савесности реч, она је мање изражена у погледу реда и плана (одговара им флексибилна организација рада),

---

<sup>2</sup> Петофакторски модел Косте и Мекреа је најпознатији модел личности у психологији. Модел разликује пет димензија личности – Неуротицизам, Екстраверзију, Отвореност, Сарадљивост и Савесност – при чему свака димензија обухвата по 6 фасета или специфичних црта личности (Ђурић-Јочић и сар., 2009).

али су даровити савеснији у погледу постављања циљева и то у форми здравог перфекционизма (Алтарас Димитријевић, 2016).

Наставничка уверења о даровитима често обухватају црте личности које им наставници приписују, основано или не. Уверења наставника уопште потичу из искустава када су и сами били ученици, тако да су у највећој мери имплицитна и слабо артикулисана (Рајарес, 1992). Неоправдано уопштавање их смешта у концептуалну мрежу стереотипа и предрасуда (Augustinos et al., 2006), па су уверења, као и ови концепти, у великој мери стабилна (Рајарес, 1992). Значај уверења огледа се у томе што као стабилни фактори детерминишу селекцију информација и понашање наставника (Рајарес, 1992). На тај начин уверења имају значајне импликације у вези са односом према ученицима, организацијом наставе и управљањем одељењем.

Будсон и Прекл (Baudson & Preckel, 2013) указују на два основна разлога зашто су важна уверења наставника о даровитима. Када уверења одступају од стварних карактеристика даровитих то најпре омета препознавање ових ученика. Погрешна идентификација, потом, оставља последице на квалитет образовања даровитих – они који нису препознати као натпросечни вероватно неће добити довољно прилика за развој својих потенцијала. Уверења наставника су важна и због тога што утичу на уверења ученика о њима самима, на њихова образовна постигнућа, мотивацију за учење и социјалну мотивацију (Baudson & Preckel, 2016).

## ПРЕДМЕТ И ЦИЉ СТУДИЈЕ

У овом раду преовладавајућа уверења наставника о даровитим ученицима, са фокусом на перцепцији карактеристика ових ученика (као што су црте личности), упоредићемо са налазима истраживања која се тичу некогнитивних одлика даровитих. Рад ће укључити и аналогна поређења у вези са још две важне варијабле у образовном контексту: перцепцију статуса даровитих у вршњачкој групи и перцепцију односа са наставником упоредићемо са статусом у вршњачкој групи како га опажају сами даровити и њихови вршњаци, као и са налазима о преференцијама даровитих ученика када је у питању однос са наставником. Утврђивање области у којима се уверења разликују од емпиријских сазнања о даровитима омогућава да интервенције у професионалном развоју наставника буду у складу са потребама и ефикасније (Baudson & Preckel, 2016). Другим речима, сврха контрастирања уверења наставника са налазима добијеним из истраживања са даровитима и, тамо где је то прикладно, са другим ученицима, јесте у томе да се подржи разумевање карактеристика, положаја и потреба даровитих у образовном контексту. Уколико настојимо да школе трансформишемо у „позитивне” институције које подржавају потенцијале ученика и позитивна субјективна

искуства, онда је важно да уверења наставника буду основа за разумевање даровитих и обезбеђивање услова за когнитивни и социоемоционални развој ових ученика. У наставку ћемо приказати шта је то што чини садржај наставничких уверења о даровитима.

## УВЕРЕЊА НАСТАВНИКА О КАРАКТЕРИСТИКАМА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА

Даровитима се, поред високих интелектуалних способности, најчешће приписује изражена мотивација у школском контексту (Baudson & Preckel, 2016; Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005; Lee, 1999; Persson, 1998), што је у складу са одликама које даровити ученици заиста или најчешће поседују (уважавајући могућност варирања мотивације). Уверења у вези са осталим карактеристикама даровитих могу бити у складу са два алтернативна стереотипа (Baudson & Preckel, 2013): а) *ипрећћосћавком о хармонији*, односно идејом да су поред изузетних способности и остала својства даровитих социјално пожељна и вреднована; и б) *ипрећћосћавком о дисхармонији*, односно идејом да даровитост подразумева емоционалне, социјалне и проблеме у понашању. Док је у првом случају даровитост виђена као својеврстан ресурс, у другом случају се сагледава као вулнерабилност (Baudson & Preckel, 2016).

**Претпоставка о хармонији карактеристика даровитих у уверењима наставника.** Парадигматичан пример позитивних стереотипа о даровитим ученицима као „оличењу свих врлина” представљају резултати истраживања Персона на узорку наставника са свих нивоа обавезног образовања у Шведској (Persson, 1998). Анализа садржаја одговора на отворена питања показала је да наставници даровитим ученицима приписују високе способности, напредност у развоју, изражену мотивацију (што јесу инхерентне одлике или индикатори даровитости), али и својства као што су зрелост, послушност, исправно суђење и кооперативност. Надаље, у оквиру категорије „функција у учионици” често су наводили да ови ученици представљају узор осталима, да су интелектуално подстицајни, лидери и добри партнери. Наставници су даровитима приписивали и таква својства каква су упорност, шарм, популарност, подстицајност у развијању тимског духа, инспиративност, несебичност и изражена емпатија.

У истраживању, које се између осталог бавило уверењима у вези са идентификацијом даровитих, наставници на наставничким факултетима (изабрани као они који могу да обликују уверења наставника у школама) и наставници у школама преферирали су практичне, аналитичке и креативне одлике као елементе прототипа интелигентне особе, док су били прилично неутрални у погледу интраперсоналних и интерперсоналних карактеристика (García-Sereno & McCoach, 2009). У прилог хипотези о хармонији посред-

но говори и позитивна оцена даровитости као друштвене вредности и генерално позитивни ставови од стране учитеља, нарочито оних који су млађи (Perković Križan & Borić, 2015). Ауторкама овог рада није познато да су у Србији спроведена истраживања о уверењима наставника чији би налази били у складу са претпоставком о хармонији својстава код даровитих.

**Претпоставка о дисхармонији карактеристика даровитих у уверењима наставника.** Мада емпиријски налази о даровитима углавном подржавају виђење даровитости као ресурса (Baudson & Preckel, 2016), испоставиће се да су уверења наставника доминантно у складу са претпоставком о дисхармонији, јер изражавају идеју да даровите одликује несклад између изузетних способности и својстава која нису социјално пожељна, као што су повишени неуротицизам или социјална неприлагођеност. Интересовање за питање колико је даровитост уопште пожељна (као и начин истраживања ове теме) подстакла је студија која се бавила вербалним стереотипима као индикаторима ставова адолесцената према академској изузетности (Tannenbaum, 1962). Таненбаум је користио описе хипотетичких личности који су варирали у погледу три варијабле: а) способности у академском домену, б) улагања труда и в) интересовања и успешности у спортским активностима. Рангирање хипотетичких карактера спроведено је на основу тога колико пожељних епитета им се додељује, при чему је пожељност епитета процењена на независном узорку адолесцената. Примењујући идентичан инструмент на узорку тек дипломираних наставника, аутор истом приликом сажето извештава да су наставници, налик адолесцентима, као најпожељније рангирани атлетске карактере (без обзира на ниво способности и улагања труда) и да су преферирали карактере који су описани као просечно вредни (спрам студиозних). Ипак, за разлику од средњошколаца, наставници су изузетне рангирани значајно више у односу на оне који су просечни у академском домену.

Таненбаумово истраживање је реплицирано на узорку искусних и наставника почетника (Cramond & Martin, 1987), као и на узорку наставника и студената наставничких факултета (Lee et al., 2004). У обе студије смицао и интересовање за спортске активности поново су представљали кључну детерминанту вредновања хипотетичких описа. Као у Таненбаумовом истраживању са адолесцентима, најниже је рангиран „изузетан, натпросечно вредан и неатлетски” карактер. Ли и сарадници ипак истичу као ограничење своје студије то што су користили описе хипотетичких ученика и листу епитета на јужнокорејском узорку без прилагођавања, а могуће је да постоје културне разлике у погледу пожељности/непожељности особина као што су перфекционизам, озбиљност и стидљивост (Lee et al., 2004).

Наставак истраживања о пожељности даровитости и проверу хипотезе о хармонији/дисхармонији карактеристика даровитих налазимо и у радовима Баудсон и Прекл (Baudson & Preckel, 2013, 2016). Ове ауторке су користиле вињете у којима су систематски варирани ниво способности (просечан или

изузетан), пол и узраст ученика (осам или 15 година). Већ у првој студији показало се да су процене хипотетичких карактера под значајним утицајем способности и у мањој мери пола, као и интеракције ове две варијабле. Утицај способности је био значајан за процену сваке од димензија личности у оквиру петофакторског модела, осим Савесности (Baudson & Preckel, 2013): даровити су опажени као интровертнији, мање емоционално стабилни, мање сарадљиви, али отворенији за искуства у односу на просечне ученике. Закључак ауторки јесте да су уверења наставника, барем у оквиру њиховог узорка, у складу са претпоставком о нехармоничном развоју, као и да не одговарају стварним својствима даровитих, осим у случају отворености за искуства. Међутим, подсећамо да преглед студија (Алтарас Димитријевић, 2016) и истраживање Алтарас Димитријевић (Алтарас Димитријевић, 2012) указују да су наставници ипак исправно проценили да су даровити мање сарадљиви (те то не може бити показатељ хипотезе о дисхармонији).

Баудсон и Прекл су пар година касније спровеле истраживање у коме су наставници процењивали описе хипотетичких ученика на скалама интелектуалне способности, мотивације, просоцијалног понашања и неприлагођености, при чему су под неприлагођеношћу подразумевали понашања која ометају наставу и крше правила (Baudson & Preckel, 2016). Даровите су проценили као значајно виших способности и мотивисаније, али мање израженог просоцијалног понашања и мање прилагођене у односу на просечне. Ауторке су поново закључиле да су уверења наставника у складу са претпоставком о дисхармонији. Међутим, како даровити могу остварити ниже скорове на алтруизму, а доследно се бележе нижи скорови на Сарадљивости у целини (Алтарас, 2006; Алтарас Димитријевић, 2012, 2016), овај сегмент уверења наставника може имати реалну основу. Ометајућа понашања, са друге стране, свој извор могу имати не у даровитости, већ у окружењу неприлагођеном даровитима (Neihart, 1999).

У следећем истраживању кренуло се од претпоставке еволутивног приступа<sup>3</sup> да у односу на интелектуално даровите ученике постоје негативна осећања и претпоставке код наставника (Geake & Gross, 2008). Наставници су путем петодимензионалне скале семантичког диференцијала (добар–лош; допадање–недопадање; поштен–непоштен; јак–слаб; вредан–безвредан) исказали свој став у погледу 20 тврдњи о даровитим ученицима. Истраживачи су експлоративном факторском анализом овако добијених података издвојили три фактора које су означили као опште когнитивне особине, социјална неуклопљеност и потенцијал за антисоцијално лидерство. Подробнија анализа, међутим, показује да се други фактор може адекватније интерпретирати

---

<sup>3</sup> Интелектуално даровити су пре других овладали тзв. „протојезиком”, што се схвата као релативна предност која омогућава манипулисање односима и тиме изазива подозривост осталих (Geake, 2000, према Geake & Gross, 2008).

као перцепција одсуства безусловног покоравања ауторитету и неконформизам, а ставке које засићују трећи фактор више указују на то како наставници оцењују социјалне вештине и/или особине личности даровитих. Без обзира на ваљаност интерпретација издвојених фактора, налази овог истраживања указују на уверење наставника да даровити ученици могу имати тешкоћа у домену социјалних вештина, а посредно и на то да им се као непожељна својства приписују неконформизам и негативан однос према ауторитету.

У квалитативном истраживању концепција даровитости предшколских васпитача који су успешно номинирали даровиту децу за програм обогаћивања, издвојено је више категорија: изузетно постигнуће у једној или више области, потенцијал, реткост, урођеност/датост способности, висока мотивација, идиосинкратично и упадљиво понашање и асинхронија у развоју под којом се подразумева заостајање у моторичком и социоемоционалном развоју (Lee, 1999). Поред овог указивања на незрелост у неакадемским доменима, индикативан је садржај категорије која се тиче понашања и обухвата неколико супкатегија: адаптираност на образовни контекст, обликовање контекста, селектовање контекста и бунтовништво. Док позитивне импресије постоје у вези са вештинама адаптације, негативне преовладавају када је реч о осталим супкатегијама јер откривају перцепцију даровитих као оних који не траже одобрење наставника да би нешто учинили, пружају отпор очекивањима, понашају се „ексцентрично”, мењају школе, испољавају „невољност да се адаптирају и уклопе” или, мање радикално, бирају да раде самостално и да буду физички одвојени од других ученика у одељењу.

Ђорђевић приказује резултате двогодишње студије тима истраживача на узорку од преко 4000 испитаника, који је укључивао родитеље, инструкторе и 1388 наставника на територији Србије, Републике Српске и Темишвара (Ђорђевић и др., 2007, према Ђорђевић, 2016). Бавећи се питањем како васпитавати даровите, ауторка циљано издваја непожељна својства даровитих (и расподељује их у неколико категорија): непожељна емоционална својства (арогантност, бунтовност, запуштеност и др.); непожељна својства у области понашања (тешкоће у прилагођавању, критичност, наметљивост, невоспитаност и др.); недовољна мотивација за рад и учење (претерана компетитивност, једностраност интересовања, одсуство радних навика и др.) и непожељна ужа својства личности (бахат, егоиста, ловац на грешке, нарцисоидан и др.). Наведени обим непожељних карактеристика и садржај ових категорија упућују на изражену претпоставку о дисхармонији својстава, при чему наставници предњаче у запажању нежељених својстава – 11,9% наставника наспрам 1,8% родитеља.

На могућност да приписивање непожељних својстава даровитима може бити у вези са тим да ли су наставници имали искуство рада са даровитима или нису (што би погодовало испољавању имплицитних уверења) указује истраживање које се бавило наставничким критеријумима за иден-

тификацију даровитих, али су посредно проверавани и ставови наставника према овим ученицима (Enderohls-Ulpe & Ruf, 2005). Ауторке примећују да наставници који имају искуства са подучавањем даровитих ове ученике описују у позитивнијем светлу, путем конкретнијих својстава и у већој мери у складу са научним теоријама даровитости и емпиријским налазима. Насупрот томе, више од 10% наставника без искуства у подучавању даровитих описивало је ове ученике навођењем негативно вреднованих карактеристика – да их одликује позиција усамљеника/аутсајдера, недисциплинованост и други проблеми у понашању.

## СТАТУС ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА У ВРШЊАЧКОЈ ГРУПИ НАСПРАМ НАСТАВНИЧКИХ УВЕРЕЊА О СТАТУСУ ДАРОВИТИХ

Истраживања статуса даровитих одликују мешовити налази, што је последица и тога што на њега значајно утиче барем још неколико варијабли, као што су пол, узраст, домен и ниво даровитости (нпр. Максић, 1993, 2004; Dauber & Persson Benbow, 1990), али и степен (не)подударња образовних потреба са доступном подршком (Neihart, 1999). Постоје налази о томе да даровити изражавају уверење да су социјално компетентни, са задовољавајућим односима са вршњацима (Lee et al., 2012), као и налази о неутралном ставу према даровитима од стране осталих ученика (Colangelo & Kelly, 1983). Другачије је са екстремно даровитима, а посебно у вербалном домену, који свој статус у вршњачкој групи процењују неповољнијим него даровити у математичком домену (Dauber & Persson Benbow, 1990). Налази који се заснивају на социометријској анализи указују на популарност даровитих деака, док су даровите девојчице биле најмање популарне у одељењу (Luftig & Nichols, 1990). Ипак, даровити оба пола се у мањем проценту одбацују од недаровитих (Luftig & Nichols, 1990). Истраживања у нашој средини су показала да даровити ученици средње школе имају виши социометријски статус у односу на недаровите: за дружење их бира значајно већи број ученика у одељењу, више ученика жели да настави да се дружи са њима и чешће се бирају за представнике одељења (Максић, 1993).

Адолесцентски период, међутим, представља критичну фазу по статус интелектуално даровитих. Према проценама других ученика, статус даровитих је неповољнији него статус просечних вршњака (Austin & Draper, 1981). Раније поменута студија Таненбаума открила је да је за адолесценте даровитост слично пожељна као и просечна способност, али да пожељност даровитости значајно опада уколико је комбинована са натпросечном посвећеношћу учењу и неатлетским стилем (Tanenbaum, 1962). Штавише, најниже рангираном карактеру – „изузетан, натпросечно вредан, није атлетски тип”



– адолесценти су приписали сва понуђена негативно вреднована својства, као што су преокупација школским активностима, ароганција, одсуство уживања у животу и незанимљивост, уображеност, хвалисавост, перфекционизам, размаженост, миљенички статус. И Максић (2004) наводи резултате свог ранијег истраживања према коме су старији даровити (у фази адолесценције) мање задовољни својим односима са другим ученицима него што су то млађи даровити. У складу са наведеним су и подаци да даровити адолесценти своју изузетност могу опажати као стигматизујућу и очекивати другачији третман од стране вршњака, па неки од њих примењују различите стратегије које подразумевају прикривање различитости и предупређивање околности у којима различитост постаје видљива (Coleman & Cross, 1988; Cross et al., 1993), што води и ка феномену подбацивања (Алтарас, 2006).

Када је реч о ученицима који су се убрзано школовали током основне школе, њихов статус у прва два разреда средње школе нижи је у односу на друге ученике у одељењу (Hoogeveen et al., 2009). Са друге стране, поређење учесталости и обима социјалних контаката даровитих који су се убрзано школовали и оних који нису, у узрасном распону од 4 до 27 година, није открило значајне разлике између ове две групе (Hoogeveen et al., 2012). Једно од објашњења оваквих неподударности јесте тенденција да негативна предубеђења наставника чине да опажају оно што очекују, а могу утицати и на ефекте акцелерације, у складу са феноменом самоиспуњавајућег пророчанства (Hoogeveen et al., 2005). Подударност између даровитих и просечних средњошколаца у погледу сличних параметара социјалних односа утврдила је и Максић (2004): нема значајне разлике у учесталости међусобног посеђивања ни у количини времена које проводе са пријатељима. Штавише, према истом истраживању ове ауторке, подударност постоји и код других параметара, што свеукупно сугерише да нема разлике у квалитету социјалних односа даровитих и недаровитих.

Уверења наставника у погледу статуса даровитих у вршњачкој групи такође су мешовита. Постоје идеје о социјалној неуклопљености даровитих (нпр. Ђорђевић и др., 2007, према Ђорђевић, 2016; Geake & Gross, 2008; Tannenbaum, 1962), па тако, према Ђорђевић и сарадницима, 57,6% наставника сматра да су „само неки” (понуђена категорија одговора) омиљени у разреду, док је у категоријама „веома омиљени” и „омиљени” заступљено значајно мање одговора (редом 6,1%, односно 26,3%). Ово, подсећамо, није у складу са налазима о социометријском статусу даровитих, ни код нас ни у иностранству. Студија на узорку учитеља пак показује да ова подгрупа наставника не опажа даровите као социјално неуклопљене/изолиране, мада не очекују да ће даровити ученици бити будући лидери у друштву (Perković Križan & Borić, 2015). Још позитивније виђење положаја даровитих (укључујући улогу лидера) забележено је у истраживању које је поменуто као илустрација претпоставке о хармонији својстава (Persson, 1998). Како ће на-

ставници средње школе процењивати социјалну компетентност, емоционалне проблеме и евентуалну изолованост оних даровитих који су се убрзано школовали може да зависи од квалитета њиховог искуства са овим ученицима (позитивно–негативно), става према акцелерацији (позитиван–негативан) и од тога колико су информисани о даровитости и овом начину школовања даровитих (Hoogeveen et al., 2005).

## ОДНОС ИЗМЕЂУ ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА НАСПРАМ НАСТАВНИЧКИХ УВЕРЕЊА О ОВОМ ОДНОСУ

Према нашим сазнањима, до сада није било истраживања тока часа и интеракције између ученика и наставника која би пружила увид у међусобни однос даровитих и наставника (како понашање даровитих у односу на наставнике, тако и поступање наставника у односу на даровите ученике). Ипак, постоје подаци о односу са наставницима који су прикупљени од даровитих ученика. Даровити, налик осталим ученицима, изражавају преференције према подржавајућим наставницима који показују да им је стало до ученика (Kanevsky, 2011). Са друге стране, у већој мери него просечни, даровити помоћ од стране наставника процењују непожељном (Kanevsky, 2011), односно преферирају да им се препусти одговорност за учење/рад уместо конформирања захтевима наставника (Raupner et al., 2006). Даровити који су успешни у школском контексту, очекивано, имају позитивније ставове према наставницима и школи него даровити подбацивачи (McCoach & Siegle, 2003).

Налази студија о уверењима наставника у вези са односом са даровитим ученицима нису једнозначни. У Кеснеровом истраживању (Kesner, 2005) наставници даровитих и наставници типичних ученика процењивали су однос са својим ученицима у погледу блискости, заступљености конфликта и степена релативне зависности/независности ученика од наставника. Наставници који су извештавали о односу са даровитима радили су са овим ученицима у оквиру суботњих програма обогаћивања (а не у оквиру редовног школског програма). Једино у погледу блискости односа са ученицима нису утврђене значајне разлике између ове две групе наставника. Када је реч о конфликтима, наставници даровитих извештавају о мањем броју конфликта, што на први поглед одступа од уобичајених негативних виђења, али треба узети у обзир да је реч о наставницима који не раде са даровитима у оквиру редовне наставе и редовног школског програма. Загонетнији је налаз, као што и Кеснер примећује, да ови ученици у већој мери зависе од наставника (нпр. испољавају љубомору када наставник покаже интересовање за друге ученике). Перцепција даровитих ученика као више зависних у нескладу је не само са виђењем даровитих као независних и самосвојних (Winner, 1996/2005), већ и са утврђеним преференцијама даровитих да им се дозволи

преузимање одговорности за свој рад и учење, као и невољност да траже помоћ наставника (нпр. Kanevsky, 2011; Rayneri et al., 2006). Кеснер констатује да је одређен ниво зависности ученика од наставника нужен и уводи претпоставку да даровити управо због својих изузетних потенцијала могу више зависити од спремности наставника да им пруже одговарајуће образовне изазове (Kesner, 2005). Могуће је да овакви налази показују колико су даровитима важне образовне могућности у оквиру програма обogaћивања, које очекивано везују уз наставнике који воде ове програме.

У другим истраживањима, наставници изражавају негативне ставове у погледу понашања даровитих у контексту наставе и у односу на наставнике и описују их као ученике који не поштују правила и ометају рад (Baudson & Preckel, 2016; Ђорђевић и др., 2007, према Ђорђевић, 2016).

## ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Даровитост у академском домену представља позитивно својство које је потребно оснаживати у процесу образовања, што подразумева и то да наставници разумеју карактеристике и потребе даровитих. Наставници који више знају о даровитима и њиховим начинима образовања позитивније сагледавају социјалну компетентност даровитих и не приписују им емоционалне проблеме у мери у којој то чине наставници који нису имали одговарајућу обуку (Hoogeveen et al., 2005; слично у Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005). У целини, вероватно је да ће наставници који разумеју даровите, њихова понашања и односе реализовати образовне активности које су у складу са напредношћу и самосвојношћу даровитих (Winner, 1996/2005), као и са другим карактеристикама ових ученика. Сматра се да је то не само начин на који ће даровити развијати своје потенцијале, већ представља и превенцију социоемоционалних проблема, укључујући евентуалне тешкоће у односима са вршњацима и наставницима (Neihart, 1999). То је уједно и предуслов за постизање психолошког благостања ученика на које је позитивно образовање фокусирано (Seligman et al., 2009).

У овом раду се разматрало да ли су наставничка уверења о даровитима у складу са научним сазнањима о овим ученицима или садрже мисконцепције које би било важно модификовати у циљу оптималног напредовања даровитих и обезбеђивања њихове добробити у школи. Истраживања су показала да наставници у погледу одређених димензија личности врше адекватне процене – када даровите опажају као отвореније за искуства, једнаке савесности и ниже сарадљивости (Алтарас, 2006; Алтарас Димитријевић, 2012, 2016). Насупрот томе, приписивање повишеног неуротицизма и интровертности у нескладу је са утврђеним својствима ових ученика (видети исте претходно наведене изворе). Потпуније разумевање се постиже познавањем разлика из-

међу даровитих и недаровитих на нивоу црта које ове димензије обухватају и у раду је наведено у вези са којим цртама су разлике најизраженије.

Доживљај даровитих као неприлагођених и са проблемима у социоемоционалном домену не може се сматрати оправданим и вероватно је повезан са неприлагођеним образовањем (Neihart, 1999). Значај индивидуализованог образовања се препознаје и у налазу да у оквиру програма обogaћивања наставници извештавају о мањем броју конфликта са даровитима него што је то иначе случај. Такође је могуће да наставници одређене карактеристике, чешће присутне код даровитих – израженија асертивност, мање изражена друштвеност, нижи скорови на фасетама скромности, алтруизма, благе нарави и нижа Сарадљивост уопште (Алтарас Димитријевић, 2012, 2016) – негативно интерпретирају и доживљавају као непожељне.

Присутна уверења да даровити, независно од узраста, нивоа и домена даровитости, имају незадовољавајући статус у групи вршњака, важно је нагласити, такође нису оправдана. На неповољну процену статуса даровитих могу утицати и претходно наведене негативне интерпретације карактеристика даровитих, односно понашања која из њих происходе, као што су наметање сопствене позиције, слабија потрага за друштвом (Алтарас Димитријевић, 2016), а нарочито у тзв. колективистичким културама (за опис димензија културе видети Hofstede, 2001). Уместо негативних предубеђења, познавање ризико-фактора за неповољан положај даровитих, међу којима се издваја адолесцентски период (Алтарас, 2006; Austin & Draper, 1981), нарочито уз посвећеност учењу и одсуство интересовања за спорт (Tannenbaum, 1962), требало би користити за планирање превентивних активности у одељењу и школи. Према позитивној психологији, основни механизам превенције се састоји у развоју позитивних својстава и позитивних субјективних искустава, односно систематској изградњи различитих компетенција које ће имати заштитну улогу по личност (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). У поменутом случају, могао би се на нивоу одељења, примера ради, подстицати развој интерперсоналних вештина, промовисати самоактуализација као потреба и вредност, ученици упућивати на моделе који могу бити привлачни младима, а успешни су у областима ван спорта.

Неприлагођеност понашања, као још један елемент уверења наставника о даровитима, често укључује довођење у питање ауторитета наставника (Ђорђевић и др., 2007, према Ђорђевић, 2016; Geake & Gross, 2008; Lee, 1999). Ова појава се може тумачити као резултат неповољне интерпретације преферирања (релативне) независности и самосталног управљања учењем од стране даровитих, уз склоност да заступају сопствене ставове без усредсређивања на утисак који могу оставити на наставнике. Таква понашања се сматрају неприкладним, нарочито ако је реч о наставнику који преферира ауторитарни васпитни стил, јер овај стил подразумева доследно, али круто управљање одељењем (уз наглашавање поштовања ауторитета), са ограни-

ченом подршком и ограниченим интересовањима за ученике (Walker, 2008). Тако се понашања даровитих који ремете структуру и наступају асертивно (Алтарас Димитријевић, 2012, 2016), доживљавају као ометајућа понашања и бивају негативно оцењена (Baudson & Preckel, 2016). У културама које одликује висок индекс дистанце моћи и колективизам, што је утврђено и на узорку испитаника у Србији крајем 20. века, ауторитарни васпитни стил може бити чешћи међу наставницима (Hofstede, 2001)<sup>4</sup>. Било би важно да наставници буду свесни да на њихова очекивања и захтеве могу имати утицаја и овакви фактори који потичу из тзв. макросистема, односно културног су порекла.

Мада су истраживања са наших простора недовољно заступљена, ретко и спорадично спровођена (Максић, 1998), може се извести закључак да, у поређењу са научним сазнањима о даровитим ученицима, наставничка уверења генерално изражавају неповољнију оцену социоемоционалних аспеката личности и понашања ових ученика. Подаци из истраживања Ђорђевић и сарадника (низ изразито непожељних својстава даровитих, релативно негативно виђење статуса ових ученика у вршњачкој групи) одражавају претпоставку о дисхармонији (Ђорђевић и др., 2007, према Ђорђевић, 2016). Како Максић примећује, стереотип о томе да су даровити „другачији”, да са њима „нешто није у реду”, упорно опстаје и појављује се у различитим културама (Максић, 2004). Промена слике о даровитима у смеру виђења даровитости као ресурса допринела би компетенцијама наставника за позитивно образовање ових ученика и повећала вероватноћу да даровити буду задовољнији односом са наставницима и својим образовањем уопште. Нова истраживања наставничких уверења о даровитима у Србији би ипак представљала важан допринос постојећим сазнањима нарочито уколико диференцирају даровите спрам већ утврђених релевантних варијабли, као што су домен даровитости и успешност у школи.

## ЛИТЕРАТУРА

Алтарас, А. (2006). *Даровитост и њодбацивање*. Институт за психологију; Мали Немо; Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.

Altaras Dimitrijević, A. (2012). A faceted eye on intellectual giftedness: Examining the personality of gifted students using FFM domains and facets. *Psihologija*, 45(3), 231–256.

---

<sup>4</sup> Из перспективе модела културних димензија, наведени подаци нису застарели, јер су димензије култура изразито постојане (што се мери не само деценијама, већ и вековима), пошто свака култура има механизме којима одржава своју стабилност, као што су религија, политички и образовни систем, законодавство и породични образци (Hofstede, 2001). При том, за анализе у наведеном издању књиге Хофстедеа задржани су само они подаци који су забележени у више истраживачких фаза и валидирани спрам других мера.

Алтарас Димитријевић, А. (2016). Део први: Полазишта и путеви образовања даровитих. У А. Алтарас Димитријевић & С. Татић Јаневски (ур.), *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу* (стр. 13–98). Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Augoustinos, M., Walker, I., & Donaghue, N. (2006). *Social cognition: An Integrated introduction*. Sage Publications Ltd.

Austin, E. J., & Deary, I. J. (2002). Personality dispositions. In R. J. Sternberg (Ed.), *Why smart people can be so stupid* (pp. 187–211). Yale University Press.

Austin, A. B., & Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A Review. *Gifted Child Quarterly*, 25, 129–133. doi: 10.1177/001698628102500310

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37–46. doi: 10.1037/spq000001137

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 1–14. doi: 10.1177/00169862166647115

Bergold, S., & Steinmayr, R. (2023). Teacher judgments predict developments in adolescents' school performance, motivation, and life satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 642–664. doi: 10.1037/edu0000786

Божин, А. (2004). Позитивна психологија и даровитост. У *Зборник са међународној научној скупи Сврхајетје подстицања даровитости* (стр. 27–35). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Colangelo, N., & Kelly, K. (1983). A study of student, parent, and teacher attitudes toward gifted programs and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27(3), 107–110.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal of the Education of the Gifted*, 11(4), 41–56.

Cramond, B., & Martin, C. (1987). Inservice and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 15–19.

Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37–40. doi: 10.1080/02783199309553532

Dauber, S. L., & Persson Benbow, C. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10–14.

Борђевић, Б. (2016). „Није злато све што сија...” – Народна пословица (Или: Друга страна даровитости). У Г. Гојков & А. Стојановић (ур.), *Природа даровитости и подстицање развоја* (стр. 51–59). Српска академија образовања.

Ђурић-Јочић, Д., Кнежевић, Г., & Џамоња-Игњатовић, Т. (2009). *NEO PI R – примена и интерпретација* (2. издање). Центар за примењену психологију.

Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219–228. doi: 10.1080/13598130600618140

Garcia-Cepero, M. C., & McCoach, D. B. (2009). Educators' implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295–310.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (2000). The giftedness matrix: A developmental perspective. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents Unfolding* (77–88). Washington: American Psychological Association.

Geake, J. G., & Gross, U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217–231. doi: 10.1177/0016986208319704

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd edition). Sage Publications.

Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30–59.

Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50–67. doi: 10.1177/0016986208326556

Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585–605.

Kanevsky, L. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299. doi: 10.1177/0016986211422098

Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218–223.

Kolb, K. J., & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 17(1), 26–30. doi: 10.1080/02783199409553613

Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2), 193–196. doi: 10.1080/1359813990100205

Lee, S. Y., Cramond, B., & Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42–53. doi: 10.1177/001698620404800105

Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Turner Thomson, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90–104. doi: 10.1177/0016986212442568

Lohman, (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 111–138.

Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 111–115. doi: 10.1177/001698629003400305

Максић, С. Б. (1993). *Како прејознајти даровијој ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Максић, С. Б. (1998). *Даровијо гејје у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Максић, С. (2004). Социјално понашање даровитих ученика. У С. Крњајић (ур.), *Социјално понашање ученика* (стр. 151–170). Институт за педагошка истраживања.

McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10–17. doi: [10.1080/02783199909553991](https://doi.org/10.1080/02783199909553991)

Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

Perković Križan, I., & Borić, E. (2015). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165–178. doi: [10.15516/cje.v17i0.1490](https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1490)

Persson, R. S. (1998). Paragons of Virtue: teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181–196. doi: [10.1080/1359813980090204](https://doi.org/10.1080/1359813980090204)

Peterson, C., & Park, N. (2003). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry*, 14(2), 143–147.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association / Oxford University Press.

Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 104–118.

Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176–179. doi: [10.1111/1467-8721.ep10770698](https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770698)

Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537–552. doi: [10.1002/pits.20169](https://doi.org/10.1002/pits.20169)

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5)

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. doi: [10.1080/03054980902934563](https://doi.org/10.1080/03054980902934563)

Tannenbaum, A. J. (1962). *Adolescent attitudes toward academic brilliance*. Bureau of publications, Teachers College, Columbia University.

Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218–240. doi: [10.3200/JEXE.76.2.218-240](https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.218-240)

Winner, E. (1996/2005). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost* (prev. K. Opačak). Ostvarenje.



Jelena S. Starčević

Bojana M. Dimitrijević

University of Kragujevac

Faculty of Education

Department of Humanities and Social Sciences

## FROM TEACHERS' BELIEFS ABOUT GIFTED STUDENTS TO POSITIVE EDUCATION OF THE GIFTED

*Summary:* This paper examines two important topics relevant to the field of positive education: a) intellectual giftedness as one of the inherently positive characteristics of students and b) teachers' beliefs about gifted students. Teachers are considered to be representatives of educational institutions whose role is to contribute to the development of positive characteristics and enable positive subjective experiences of all students. Positive education relies on students' cognitive and non-cognitive strengths and tends to contribute to their academic achievement and well-being. An important prerequisite for positive education of gifted students is that teachers understand their characteristics and educational needs. Teachers who do not understand intellectually gifted students' characteristics can contribute to their academic underachievement and dissatisfaction in the educational context, mainly due to the phenomenon of self-fulfilling prophecy. In this paper, research findings regarding teachers' beliefs about non-cognitive characteristics of gifted students, their status in the peer group and the nature of student–teacher relationship are being compared with the findings of previous empirical research studies which investigated gifted students' personality traits and their actual relationships. The comparison indicates that teachers' assessments regarding certain personality dimensions are accurate – when they perceive gifted students as more open to experiences, equally conscientious and less agreeable than typical students. In contrast, teachers mistakenly attribute elevated neuroticism and introversion to the gifted, which is inconsistent with the well-established research findings about the personality traits of gifted students. Findings on the perception of gifted students' relationships with typical peers and teachers also indicate that they are perceived as maladjusted and having socio-emotional issues. This perception might be due to gifted students' negative reactions to inappropriate educational settings and teachers' misinterpretation of these reactions. It is also possible that certain characteristics, which are more often present in gifted students – more pronounced assertiveness, less pronounced gregariousness, as well as lower scores on the facets of modesty, altruism, tender-mindedness and lower agreeableness in general – are negatively interpreted and perceived as undesirable. We argue that teachers should modify their perceptions – instead of considering giftedness as vulnerability they should consider it as a resource. This would contribute to teachers' competencies for positive education of gifted students including their cognitive and socio-emotional development. Besides, it would possibly increase the likelihood of the gifted students' satisfactory relationships with their teachers and the overall more positive experience of education.

*Keywords:* giftedness, teachers' beliefs, harmony hypothesis, disharmony hypothesis, social status of gifted students in peer groups, gifted student–teacher relationships' quality, positive education.



Татјана А. Думитрашковић  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијелини

УДК 37.091.3:811  
37.091.3:821  
DOI 10.46793/Uzdanica20.S.163D  
Оригинални научни рад  
Примљен: 15. октобар 2023.  
Прихваћен: 11. новембар 2023.

## КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ У ФУНКЦИЈИ МОТИВАЦИЈЕ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

*Айспиракџи:* Рад се бави позитивним странама употребе књижевности у настави страног језика, како би показао како она може потенцијално да повећа мотивацију ученика за учење страног језика. Нагласак се често ставља само на аналитички процес учења, заборављајући важност неговања емоција и ангажованости ученика. Као кључна компонента позитивне психологије, позитивне емоције као што су емпатија, храброст, оптимизам и особине емоционалне интелигенције помажу у препознавању снага, превазилажењу језичких препрека и стицању позитивног искуства учења страног језика. Књижевни текстови могу да изазову емоционалне одговоре ученика, који се могу показати непроцењивим и кључним фактором мотивације за њихово ангажовање у активностима на часовима страног језика. У ту сврху, рад ће покушати да идентификује неке карактеристике књижевних текстова које ће вероватно изазвати пораст најшире истраживане психолошке варијабле у учењу језика, а то је мотивација.

*Кључне речи:* страни језик, књижевност, мотивација, позитивна психологија.

### УВОД

Током најмање две деценије, мало пажње се поклањало књижевним текстовима у програмима наставе страног језика и није било дискусије о важности разматрања мотивационог аспекта употребе тих текстова у настави страног језика. Значајна промена почела је током деведестих година прошлог века и од тада је дошло до померања пажње на испитивање улоге књижевних текстова у вези са подучавањем страног језика и психологијом учења.

Позитивна психологија је у први план ставила емоције (Фредриксон 2001), које су кроз наставу књижевности повећавале осећај постигнућа ученика када користе различите и аутентичне књижевне текстове. У том контексту, ученици треба да развију нова разумевања, користећи оно што већ знају,

а затим да буду у стању да то повежу и представе на смислен начин како би сам процес учења језика постао активан, а не пасиван (Брунер 1990).

Конструктивисти тврде да је непрактично да наставници доносе све текуће одлуке у процесу наставе, не укључујући ученике. Уместо тога, предлаже се да ученици буду у центру наставног процеса, док би их наставници усмеравали и пружали неопходне информације. Стога су улога наставника у вођењу ученика кроз процес учења страног језика, стварање пријатног окружења у учионици и позитивне емоције изузетно битни за кључну компоненту у учењу, а то је мотивација (Исто).

## КЊИЖЕВНОСТ И ПСИХОЛОГИЈА УЧЕЊА ЈЕЗИКА

Када се говори о психологији учења језика, она се, углавном, односи на процесе у вези са психологијом образовања и бави се менталним искуствима, процесима, мислима, осећањима, мотивима и понашањима појединаца укључених у учење језика (Мерсер, Рајан, Вилијамс 2012: 2). У том контексту, књижевност може бити веома корисна у учењу страног језика, због личног ангажовања које негује код ученика. Коли и Слејтер (1987: 5) наглашавају важност фокусирања на начин на који језик функционише на два нивоа: као систем заснован на правилима и као социоекономски систем. Због тога се нагласак често ставља само на аналитички процес учења, док се занемарује важност неговања емоција и укључености ученика у процес учења страног језика.

Учење страног језика може бити веома стресно искуство, јер се ученици суочавају са безброј нових информација, од речника и граматике до културе и обичаја писања и читања који се могу знатно разликовати од оних на које су навикли. Као последица тога јављају се разне емоције које утичу на то колико се добро појединци сналазе у учењу. Док су неке емоције биле главно упориште истраживања примењене лингвистике (нпр. мотивација и анксиозност), недавно се појавила нова област у психологији образовања која испитује шири поглед на то како емоције утичу на когнитивне активности.

Гејбл и Хаид (2005) баве се позитивном психологијом као научном студијом која има за циљ боље разумевање услова и процеса укључених у благостање или оптимално функционисање група и појединаца. Селигман и Чиксентмихаљи (2000) истичу да се истраживање позитивне психологије гради на три стуба: позитивне емоције (нпр. срећа и радост), позитивне карактеристике (нпр. снаге и врлине) и позитивне институције (нпр. породица и школа). Као кључна компонента позитивне психологије, позитивне емоције се виде не само као крајња стања благостања и среће, већ и као средства за

постизање психолошког раста, интелектуалног развоја и благостања током времена.

Ово сугерише да их вреди развијати и да могу играти централну улогу у настави учења и усвајања страног језика, што је процес који се постепено развија и захтева дугорочне напоре, мотивацију, интересовање, отпорност, оптимизам и слично (Мекинтајер, Грегерсен 2012). Штавише, позитивне емоције као што су емпатија, храброст, оптимизам и особине емоционалне интелигенције, које се огледају у мислима, осећањима и понашању, могу да дају енергију онима који уче језик, помажући им да препознају своје и туђе снаге, превазиђу језичке препреке и стекну позитивно искуство учења у настави страног језика (Лејк 2013).

Књижевност, захваљујући својој креативној педагогији богатој дискусијама и свом наставном фокусу на животе и емоције других, природно одговара позитивној психологији. Увиди које нуди књижевност могу да помогну да се створи слика смисленог живота и да појасне шта значи благостање. Велики писци, од Вилијама Шекспира до Џорџа Орвела и Артура Милера, у својим делима показују бригу и разумевање за човека и његово духовно стање, у каквим год околностима да се нађе. У ствари, књижевност има моћ да нас натера да размишљамо о себи и сагледамо животе других са више од интересовања обичног посматрача, али са укљученошћу, увидом и саосећајним разумевањем. На крају почињемо да схватамо како околности обликују животе (Нусбаум 1998).

Коли и Слејтер (1987) примећују да су читаоци веома жељни да сазнају шта се дешава у причи, како се она одвија, као и да се често осећају „привржени” ликовима и деле њихове емоционалне одговоре. Стога је важно имати на уму да књижевност може да изазове такве емоционалне одговоре ученика који се могу показати непроцењивим у пружању материјала који су им значајни и захтевају њихово лично учешће. Омогућавање ученицима да се маштовито баве књижевношћу дозвољава им да помере фокус своје пажње са механичких аспеката система страног језика и да се више лично ангажују у самом процесу учења јер им то нуди осећај постигнућа (Коли, Слејтер 1987).

Мекинтајер и Грегерсен (2012) су били први који су истакли важност емоција у учењу страног језика, наводећи да се оне могу половично контролисати и да могу утицати на учење. Они су признали да негативне емоције постоје, али су сугерисали да би се оне могле смањити ако би наставници створили безбедно окружење у учионици и ако би искористили позитивне емоције за стварање равнотеже. У таквој ситуацији улога књижевности је кључна.

У том контексту, неопходно је нагласити да се књижевност може користити за организовање и промовисање педагошких активности које могу бити и корисне и пријатне за ученике. На пример, ученици сматрају да је

дељење својих интерпретација и реакција на књижевне текстове веома пријатно и стимулативно. Стога, активности треба да буду осмишљене на такав начин да ученицима пруже могућности да допринесу и поделе сопствена искуства, перцепције и мишљења.

Позитиван аспект књижевности у овом погледу је у томе да се стратегије учења засноване на језику, које се користе у учионици, могу издвојити и применити коришћењем књижевности. Истичући значај истраживања у области стратегија учења за наставну праксу, Ивана Ђирковић-Миладиновић (2019: 32) сматра да је читање савремене књижевности на страном језику изузетно важно за целокупни наставни процес.

Дакле, активности играња улога, активности предвиђања значења, вежбања описа ликова и активности вокабулара могу се користити са књижевним текстовима. Поред тога, ове активности подразумевају активно учешће ученика и могу да укључују дискусију и интерактивни рад на тексту. То су задаци који се обично одвајају од традиционалне употребе уџбеника и врсте питања и имају за циљ да повећају мотивацију ученика (Даф, Мејли 2007).

Ученици имају тенденцију да се идентификују са ликовима из прича, и када се то догоди, то има благотворне ефекте на процес учења језика у целини, укључујући побољшање и вежбање све четири језичке вештине. Ово би последично повећало њихово активно учешће и мотивацију у контексту учења страног језика; што је најважније, ово учешће би могло да подстакне учење језика. Ако су ученици изложени књижевности, биће изложени различитим контекстима учења језика, као што су слушање, обрада, тумачење и употреба новог језика. Књижевним текстовима се може допунити основни наставни материјал који ученици користе у настави страног језика. Ово такође може помоћи ученицима да, без свесног фокусирања на одређена језичка питања, науче страни језик на веома пријатан и занимљив начин.

## МОТИВАЦИЈА

Како је учење друштвена активност, сам процес повезује ученике са другим људима – наставницима, вршњацима, породицом. Стога, учење треба да буде контекстуално. Конструктивистичка теорија учења сматра да је традиционално учење усмерено ка једној врсти „изолатије” ученика од социјалне интеракције, и ка томе да се образовање види као однос ’један на један’ између ученика и наставног материјала који користе у учењу. Стога конструктивисти наглашавају да учење треба да буде контекстуално. Учи се у односу на оно што се зна, верује и осећа (Брунер 1990). Кључна компонента таквог учења је мотивација.

Термин „мотивација” потиче од латинске речи *movere* што значи „кретати се”. Идеја кретања се огледа у различитим здраворазумским идејама о

мотивацији као нечему што нас држи да радимо, покреће нас и помаже нам да извршимо задатке. Мотивација је пре процес него производ. То је разлог што је не можемо директно посматрати, али можемо о њој доносити закључке на основу акција и вербализација. Мотивација укључује циљеве који дају подстицај и правац за акцију (Шунк, Пинтрик, Мис 2002). Циљеви можда нису баш јасни и могу се мењати са искуством. Ипак, од највеће је важности да су људи свесни нечега што настоје или избегавају да ураде. Мотивација захтева да људи разумеју везу између свог понашања и жељеног исхода (Деси, Фласт 1996).

Постоје многе дефиниције мотивације и неслагања око њене прецизне природе. Једно од савремених гледишта претпоставља да је мотивација комплексан феномен који зависи од мноштва личних, друштвених и контекстуалних варијабли и мења се са развојем човека. Такође она одражава индивидуалне, групне и културне разлике у веровањима, вредностима и постављању циљева (Двек 2000). Процес учења је повезан са мотивацијом и не може се посматрати одвојено од мотивације (Шунк 1984, 1989, према: Ћирковић-Миладиновић 2019: 68).

## ИНТРИНЗИЧНА (УНУТРАШЊА) МОТИВАЦИЈА

Ово поглавље покушава да објасни важност унутрашње мотивације. Опште схватање је да најефикаснија мотивација долази из спољашње средине, изван саме особе. Истраживање које су спровели Деси и Фласт (1996) показује, међутим, да је самомотивација (што значи унутрашња мотивација) централна тачка дуготрајне креативности, одговорности и здравог понашања. Деца предшколског узраста уче зато што то заиста желе, а не ради постизања неких других циљева. Очигледно је да долази до неких промена у деци када крену у школу, јер се чини да се унутрашња мотивација тада полако повлачи. Спољашњи фактори мотивације врше притисак на ученике роковима, надзором, наметнутим циљевима, евалуацијама, а то све поткопава унутрашњу мотивацију.

## ЕКСТРИНЗИЧНА (СПОЉАШЊА) МОТИВАЦИЈА

У контексту образовања, оцене су основно средство екстринзичне контроле и сматрају се подстицајима и мотиваторима за боље учење.

Међутим, бројна истраживања оповргавају ово схватање. Екстринзични мотиватори поткопавају унутрашњу мотивацију, јер се показало да они који уче нешто без очекивања да ће бити тестирани, показују супериорно концептуално разумевање у односу на оне који очекују да буду тестирани.

Ова истраживања су такође указала на неке додатне, занимљиве информације. Када уче да би били тестирани, ученици боље памте чињенице него појмове. Такође заборављају више и брже у краћем временском периоду. Може се рећи да у дугорочном учењу стратегија давања тестова не мора нужно бити продуктивна. С друге стране, оцене имају компоненту повратне информације и оне говоре наставнику како ученици напредују. Иако је опасно изводити закључке о академском успеху само на основу оцена, оне као и друге врсте награда и методе контроле имају моћ да мотивишу. Најефикасније коришћење награда је на начине који нису контролисани – у овом случају резултати могу да буду позитивни. Када се ученицима дозволи да учествују у доношењу одлука где им се нуди могућност избора, то ће довести до унутрашњег задовољства, развијањем њихове аутономије кроз подржавајући приступ. Мање важно питање тиче се наставникових саморефлективних активности. Када се фокусирају на екстринзичне мотиваторе, они често не обраћају одговарајућу пажњу на то где могу бити стварни проблеми – нестимулативне лекције, неуравнотежени изазови, лоша комуникација и низак ентузијазам. Другим речима, постоји недостатак конструктивистичке перспективе учења и наставе (Деси, Фласт 1995).

Опште прихваћен закључак је да награђивање након извршења суштински занимљивог задатка заправо доводи до смањења унутрашње мотивације. Контролисање награђивања наводи људе да своје понашање припишу спољним факторима и да изгубе осећај самоопредељења (Исто).

## УЛОГА МОТИВАЦИЈЕ У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Прегледом психолошких конструката који се тичу учења страног језика, може се доћи до закључка да је највише пажње посвећено мотивацији. Она се често сматра аспектом који у великој мери утиче на успех у учењу страног језика и широко је препозната као варијабла која разликује усвајање матерњег језика од усвајања страног језика.

Позивајући се на Сузићеву и Дабовићеву (2012), када се говори о учењу страног језика, Ивана Ђирковић-Миладиновић (2019: 67) истиче и разлику између мотивације за учење страног језика и мотивације за учење страног језика у учioniци. Док се прва односи на мотивацију која је, у општем смислу, неопходна за учење страног језика, друга врста мотивације се састоји из предизвршне, извршне и постизвршне фазе (Хекхаузен, Кул 1985, према: Ђирковић-Миладиновић 2019: 67).

Иако се мотивација не сматра проблемом у случају деце која усвајају матерњи језик, мотивисаност може да утиче на то колико вољно и успешно одрасли људи уче стране језике (Ашиода 2012).



## КОРИШЋЕЊЕ КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА КАО МОТИВАЦИОНОГ МАТЕРИЈАЛА

Изводећи закључак о различитим употребама књижевности у настави страног језика, Гвин (1990: 7, према: Ђирковић-Миладиновић 2022: 275) истиче да књижевност помаже ученицима да разумеју културу језика који уче, подстиче на читање и комуникацију међу ученицима.

Упознавање са књижевношћу страног језика ученика који тај страни језик уче може за њих да буде узбудљив и изазован задатак, који доводи до вишеструких тачака поређења књижевности њиховог и језика који уче. Поред тога, ученици могу да сматрају књижевност посебно драгоценом у слободном развоју сопствених интерпретативних способности, јер не би требало да постоји разлика између тачних и погрешних тумачења.

Књижевни текстови су веома богати „вишеструким нивоима значења” и захтевају од ученика да буду активно укључени у откривање неизречених импликација и претпоставки текста (Лазар 1993: 18). Као резултат, ученици се осећају посебно мотивисаним да изнесу сопствене интерпретације и сматрају ово изазовном и стимулативном праксом која често подстиче такмичарску атмосферу међу њима (Лазар 1993).

Ипак, многи наставници су још увек у недоумици како употребити и применити књижевне текстове на часовима страног језика. Овај страх је често резултат неизвесности коју они осећају у вези са особинама књижевности коју би требало да предају ученицима. Можемо да поставимо питање, на пример, да ли наставник језика треба да пружи комплетно објашњење текста са свим оним што он обухвата (нпр. књижевне технике, тон, симболика, могућа тумачења и значења) или треба да се фокусира на језичке активности које су засноване на књижевности а не на друге, књижевне елементе текста. Ово питање врло често постављају наставници језика који имају дилему како књижевност треба предавати у учионици.

Поред тога, многи наставници су скептични према коришћењу књижевности из страха да она подразумева сложене теме и да укључује неконвенционалну употребу језика. На пример, постоји забринутост да ученицима језик књижевних текстова може да буде тежак и неприступачан, што може да доведе до неразумевања и отпора према коришћењу таквих текстова. Овде одговор треба да лежи у одговарајућем избору текста. На пример, на нижим нивоима знања поједностављени текстови се могу користити да подстакну ученике на опсежне активности читања и учења језика које су засноване на књижевности, док се аутентични текстови могу користити са ученицима на вишем нивоу знања језика, код којих је интересовање за књижевност већ стимулисано и који су се већ донекле упознали са књижевним текстовима. Даф и Мејли (2007) сматрају да од једноставних текстова и задатака треба постепено ићи до тежих и наглашавају важност различите тежине задата-

ка, као и тежине текста кроз њихову категоризацију у четири нивоа: ниво 1 – једноставан текст + задатак ниског нивоа; ниво 2 – једноставан текст + захтевнији задатак; ниво 3 – тежак текст + задатак ниског нивоа; ниво 4 – тежак текст + захтевнији задатак.

Постоји још један проблем са којим се наставници суочавају, а то је чињеница да језик који се појављује у књижевним текстовима (глаголска времена, речник, дијалекти који се користе у дијалозима) не представља „тачан” језик, без грешака, којем треба да подучавају своје ученике. Међутим, излагање ученика аутентичном језику може да буде драгоцен ствар, јер они на тај начин уче да се носе са језиком намењеним изворним говорницима, што је често тешко постићи коришћењем уџбеника.

Управо због тога, правилно одабрани роман, кратка прича или песма могу да буду посебно занимљиви због неочекиване употребе језика и интригантних тема које би ученици могли да сматрају изазовним.

## КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ КАО АУТЕНТИЧНА ГРАЂА И ЊЕН УТИЦАЈ НА МОТИВАЦИЈУ

Аутентична књижевна грађа се може дефинисати као било која врста књижевне грађе која није првенствено намењена за наставу језика, већ је намењена да је користе изворни говорници (нпр. новине, часописи, рекламе, рецепти за кување, мапе, филмови, романи и песме). Заговорници ове идеје су тврдили да аутентична књижевна грађа има способност да мотивише ученике јер је суштински стимулативнија, а пошто је циљ комуникативне наставе језика да ученици овладају језиком који се користи у свакодневном животу, то се може постићи коришћењем аутентичних материјала у настави страног језика (Хец 2000).

У том смислу, књижевни текст је аутентичан материјал јер није направљен за потребе наставе страног језика. Уместо тога, требало би да се користи као материјал који би могао да допуни уџбенике и друге врсте књига, и да учини разноврснијим наставни материјал који наставници примарно користе у настави страног језика. Несумњиво, уџбеници су веома важни у програмима учења језика, али могу садржати језик који није аутентичан, текстове за читање и дијалоге који се често скраћују, тако да не представљају „праву” употребу језика и фокусирају се на одређену језичку карактеристику (псеудонаративи). Ово, међутим, такође може угрозити интересовање и мотивацију ученика. Књижевни текстови, иако измишљени, пружају ученицима прилику да се баве универзалним темама и свакодневним животним чињеницама као што су љубав, рат, губитак, дрога и злочин, и да разговарају о њима на страном језику исто тако слободно и поуздано као што то раде на свом, матерњем језику, разменом личног мишљења или искуства. Дакле, у

смислу садржаја, књижевни текстови су способни да стимулишу интересовање и укљученост ученика на начин на који текстови уџбеника то ретко раде (Картер, Лонг 1991).

Критеријуми који књижевне текстове чине прикладним за повећање мотивације ученика зависе од многих других фактора, као што су потребе ученика, образовна и културна позадина, интересовања, узраст и ниво.

Сабо (2016) истиче став Димитрове-Гјузелеве о томе да класичне текстове не треба користити, јер савремена настава језика треба да промовише и показује савремену употребу језика, облика и структура; осим тога, наставници не треба да преузимају одговорност за проучавање књижевности и анализе. Књижевност која се данас користи у настави страног језика више не би требало да буде ограничена на канонске текстове, али може да укључује дела савремених писаца. Што се тиче жанра, може да се користи било који жанр који има потенцијал да мотивише. То су, углавном, савремени текстови, крими приче, авантуристичке приче, као и књижевност за децу (Сабо 2016).

Међутим, најважније разматрање при одабиру књижевних текстова које треба користити у настави требало би да буде у вези са питањем да ли они могу побудити интересовање ученика и провоцирати снажно позитивне реакције од њих. Смислено и пријатно књижевно дело може имати трајан и благотворан ефекат на ученике. Да би подстакли интелектуални и емоционални развој ученика, наставници би требало да стимулишу ученике одабиром текстова на које ученици могу да одговоре и маштовито се ангажују, као и да обезбеде такве услове за учење у учионици који ће читање књижевности учинити незаборавним, индивидуалним и колективним искуством (Картер, Лонг 1991). Сходно томе, пажљив одабир текстова може изазвати већи ентузијазам ученика и учешће у различитим активностима на часу, и на тај начин повећати нивое мотивације ученика, тако да се учење страног језика може убрзати и побољшати.

## ЗАКЉУЧАК

Мотивација је широко препозната као кључна компонента успешних резултата не само у учењу страног језика, већ и у учењу уопште. Међутим, ова чињеница сама по себи не може да промени мотивацију ученика за учење страног језика. Наставници би требало да ученике ангажују и активно укључе у процес учења на мотивишући начин који ће позитивно утицати на њихову психологију учења. Позитивне емоције играју централну улогу у настави учења и усвајања страног језика, јер помажу ученицима да, креирајући свест о сопственим снагама и могућностима, превазиђу сопствене страхове и језичке препреке и стекну позитивно и узбудљиво искуство учења страног језика. Управо из тог разлога књижевност се може користити

као материјал који подстиче емоције, машту, огромну личну ангажованост, које изазивају критичко размишљање и омогућавају вишеструка тумачења. Књижевни текстови тако могу, на изненађујући начин, бити још интригантнији и пријатнији од конвенционалних уџбеника и других референтних текстова које ученици морају да читају. Ученици ће бити веома мотивисани да прочитају нешто ако се то односи директно на њих и ако могу да се идентификују са ликовима, окружењем и емоционалним реакцијама које активира књижевност. Међутим, селекцију текстова треба обавити веома пажљиво и након темељног испитивања различитих аспеката, како би се ученицима дала одговарајућа оријентација и мотивација да читају књижевност и да на њу одговоре, како лингвистички тако и емоционално.

## ЛИТЕРАТУРА

Ашиода (2012): E. Ushioda, Motivation: L2 Learning as a special case?, In S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (Eds.), *Psychology for Language Learning: Insights from Theory, Research and Practice*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 58–73.

Брунер (1986): J. Bruner, *Actual Minds, possible words*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Гејбл, Хаид (2005): S. L. Gable, J. Haidt, What (and why) is positive psychology?, *Review of general psychology*, 9(2), 103–110. DOI:[10.1037/1089-2680.9.2.103](https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103).

Даф, Мејли (2007): A. Duff, A. Maley, *Literature*, Oxford: Oxford University Press.

Двек (2000): C. S. Dweck, *Essays in Social Psychology. Self-Theories: Their role in Motivation, Personality, and Development*, Philadelphia: Columbia University, Psychology Press.

Деси, Фласт (1996): E. L. Deci, R. Flaste, *Why We Do What We Do. Understanding Self-Motivation*, London: Penguin Books.

Картер, Лонг (1991): R. Carter, M. N. Long, *Teaching Literature*, London: Longman.

Коли, Слејтер (1987): J. Collie, S. Slater, *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge: Cambridge University Press.

Лазар (1993): G. Lazar, *Literature and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Лејк (2013): J. Lake, Positive L2 Self: Linking Positive Psychology with L2 Motivation, In M. T. Apple, D. Da Silva, T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan*, Bristol: Multilingual Matters, 225–244.

Мекинтајер, Грегерсен (2012): P. D. MacIntyre, T. Gregersen, Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning, In S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (Eds.), *Language learning psychology: Research, theory and pedagogy*, Basingstoke: Palgrave, 103–118.

Мерсер, Рајан, Вилијамс (2012): S. Mercer, S. Ryan, M. Williams: *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*, London: Palgrave Macmillan.

Нусбаум (1998): M. C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Сабо (2016): F. Szabó, The Motivational Force of Employing Literature in a Foreign Language Classroom, *The Hungarian Educational Research Journal*, 6(4), 61–70. DOI:10.14413/herj.2016.04.05.

Селигман, Чиксентмихаљи (2000): M. E. P. Seligman, M. Csikszentmihalyi, Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55(1), 5–14. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.5.

Фредриксон (2001): B. L. Fredrickson, The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions, *American Psychologist*, 56(3), 218–226.

Ђирковић-Миладиновић (2017): I. Ćirković-Miladinović, Positive aspects of using children's literature in teaching English to young learners, у: В. Јовановић, Б. Илић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Посебна издања, Научни скупови, књ. 21, Јагодина: Факултет педагошких наука, 429–440.

Ђирковић-Миладиновић (2022): I. Ćirković-Miladinović, Literature in the EFL classroom: creative activities for online teaching to young learners, у: Ј. Спасић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Посебна издања, Научни скупови, књ. 28, Јагодина: Факултет педагошких наука, 273–287.

Хедџ (2000): T. Hedge, *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press.

Шунк, Пинтрик, Мис (2002): D. Schunk, P. R. Pintrich, J. L. Meece, *Motivation in Education*, New Jersey: Pearson Education.

Tatjana A. Dumitrašković

University of East Sarajevo  
Faculty of Education in Bijeljina

## THE ROLE OF LITERARY TEXTS IN INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Summary:* The paper deals with positive aspects of the use of literature in foreign language teaching, in order to show that it can potentially increase students' motivation to learn a foreign language. Emphasis is often put only on the analytical process of learning, disregarding the importance of cultivating emotions and students' engagement. As a key component of positive psychology, positive emotions such as empathy, courage, optimism, and emotional intelligence traits help recognize strengths, overcome language barriers, and have a positive language learning experience. Literature can evoke emotional responses from students that can be invaluable and a key motivation factor for their engagement in foreign language class activities. For this purpose, the paper explores some characteristics of literature that are likely to cause an increase in the most widely researched psychological variable in language learning, which is motivation.

*Keywords:* foreign language, literature, motivation, positive psychology.



Сузана Р. Бунчић

Милена М. Ивановић

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

УДК 17.023.34:821.163.41-93

DOI 10.46793/Uzdanica20.S.175B

Стручни рад

Примљен: 18. октобар 2023.

Прихваћен: 15. децембар 2023.

## МЈЕСТО КЊИЖЕВНОСТИ И КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У „КУЛТУРИ СРЕЋЕ”

*Айстѝраќић:* У раду се прво теоријски разматра положај савременог човјека у свијету хиперпотрошње и императива среће. Затим се пажња поклања одређивању мјеста књижевности у контексту савременог друштва. Ријеч *срећа* која етимолошки води поријекло од старословенске ријечи *срећати се* доводи се затим у везу са хронотопом сусрета, као једном од изворишта модерне књижевности, односно романа. У другом дијелу рада говори се о томе како књижевне јунаке доживљава дијете млађег основношколског узраста, а на примјерима мачка Тоше из приповијетке „Мачак отишао у хајдуке” и дјечака Вучића из приповијетке „Мјесечев гост” Бранка Ћопића, као неким од могућих узора дјецѝ основношколског узраста, конкретно се показује да се суштинско задовољство и срећа налазе у „малим” стварима и свакодневним ситницама које у јуришању за срећом човјек 21. вијека врло често заборавља.

*Кључне ријечи:* књижевност, књижевни јунак, потрага за срећом, узорѝ, срећа.

### 1. САВРЕМЕНИ ЧОВЈЕК И „КУЛТУРА СРЕЋЕ”

Последњих деценија, тачније почетком 21. вијека, у фокус књижевно-теоријских и друштвених истраживања све више улази питање смисла књижевности у ономе што се као скупни феномен назива „постчиталачка ера”. Термин „постчиталачка ера” користи се или као синониман са термином „криза читања” или означава његову завршну фазу, односно фазу у којој је послѝје кризе тас превагнуо на другу страну гдје је дошло до „смрти читања”. Теоретичари књижевности, антрополози, социолози и педагози сматрају да узрок ових појава углавном лежи у промјени друштвене парадигме, односно доминацији дигиталне комуникације у којој писана ријеч постаје анахрона. Књижевност није више саставни дио популарне културе, што је била тридесетих година 20. вијека, када њен примат заузима филм. Нажалост, више то није ни он, а нису ни они видовѝ књижевности попут стрѝпа, који су са

становишта књижевних елитиста увијек сврставани у домен термина „тривијална литература”.

Промјена друштвене парадигме подразумијева свеукупни друштвени заокрет гдје се у ери хиперконзумеризма насталог као посљедња фаза либералног капитализма више нико, осим професијом одређених стручњака, не бави књигом, не чита, а још мање је спреман да тумачи књижевна дјела.

Основни постулат и императив савременог човјека, просјечног конзумента, јесте лична срећа. У термину и појму личне среће нема ништа необично; то је једна од универзалних тежњи сваког човјека у сваком добу и на сваком степену развоја људског друштва. Међутим, свака епоха у развоју људског друштва под појмом личне среће подразумијева различите ствари, односно пуни овај термин различитим означитељским праксама.

У модерном друштву, више него икада у историји цивилизације, присутан је „култ среће”. Култ (лат. *cultus* – његовање; штовање, поштовање) подразумијева постојање неког врховног начела, Бога, закона, више силе, којима се у славу приносе одређене жртве. У свијету хиперпотрошње, када су се жеље и могућности умножиле, а све постало доступно, „култу среће” жртвују се сви остали сегменти друштвеног живота, а срећа покушава да се купи, па се од угодних станова, модерне гардеробе, доброг здравља, егзотичних путовања тражи да задовоље човјекову насушну потребу за срећом. Парадокс иде дотле да се све друге емоције пред захјевом за срећом забашурују, а истинска срећа, која подразумијева индивидуални раст, развој и мудрост стечену превазилажењем несрећа, неприлика и изазова, покушава да се надомјести брзим, инстант рјешењима. Несрећа, неприлике, баш као и болест и старост, маргинализују<sup>1</sup> појединце, чине их губитницима који не учествују у универзалном спектаклу „срећних људи” у „култури среће”.

„Срећа је заправо начин на који свако доба, свако друштво види оно пожељно и одваја угодно од неподношљивог” (Брукнер 2001: 47). Од среће као права сваког човјека од прадавних времена, данас се стигло до среће као императива, а сва одговорност бачена је на појединца као ковача властите среће. Савремени човјек тако упада у замку, пред њега се као јединог одговорног за властити живот и властиту срећу поставља дужност да сваког тренутка буде срећан, срећа постаје репресиван чин, а хедонизам, наслада и угађање (углавном захтјевима тијела) кључне су ријечи новог времена. Другим ријечима, човјек 21. вијека, као никада прије у историји, окружен је срећом, а ипак, он је никада незадовољнији. Поставља се питање зашто је то тако и има ли мјеста за књижевност у описаном начину живота савременог човјека.

---

<sup>1</sup> Ма колико се у савременим друштвеним наукама и установама друштва инсистирало на инклузији и говорило о емпатији и прихватању, чини се да се све своди на празне флоскуле или шематизована рјешења и приступе, правога разумијевања, праве емпатије и прихватања човјека од стране другог је све мање. У прилог томе говори све већи осјећај усамљености, не само ових група људи већ и савременог човјека уопште.



## 2. ИМА ЛИ МЈЕСТА ЗА КЊИЖЕВНОСТ У „КУЛТУРИ СРЕЋЕ”

Књижевност, као што је познато, припада хуманистичким наукама у чијем центру истраживања је човјек, а хуманистичке науке су у савременом тренутку потиснуте на периферију друштвеног интереса, штавише, потреба њиховог проучавања и постојања доводи се у питање. Разлози за то су окренутост профиту, односно тржишна утакмица у којој хуманистичке дисциплине немају никакву шансу поред природних, медицинских, техничких, економских и информационих наука. Главни јунак савременог доба више није начитани универзитетски професор, разбарушени пјесник, мудрац чијим идејама се управља друштво, није то више ни познавалац различитих језика. Јунак савременог доба је менаџер велике корпорације у добро скројеном одијелу по посљедњој моди или, још горе, „бизнисмен” који живи хедонистички и посједује велику имовину, врло често сумњивог поријекла. Етички кодекси у таквом друштву битно су измијењени, а новац, посјед, здравље, физичка љепота и сви облици хедонизма су основни постулати који управљају савременим човјеком.

Живот се убрзао до неслућених размјера, а сваког дана смо бомбардовани стотинама информација које ни не стижемо обрадити. Немамо више времена ни за најближе, човјек савременог тренутка окренут је само самоме себи и покушају да досегне идеал среће програмиран у маркетиншкој индустрији. У таквим друштвеним условима књижевност и читање се схватају као „губљење времена”, непотребно оптерећење које није тржишно исплативо. У „култури среће”, срећни људи, да парадокс буде још већи, највише читају приручнике о самопомоћи. Потреба за одбраном књиге, књижевности и читања зато се данас може изједначити са потребом за одбраном хуманитета и хуманих вриједности човјека и друштава. У том смислу потребно је најприје да се подсјетимо како се у српском језику дефинише ријеч *срећа* јер „значање речи [је] она слика или представа која се јавља у човековој свести када чује или прочита неку реч” (Телебак 2013: 9), другим ријечима: „Ми не читамо само ријечи, али кад је ријеч о њима, читању [...] мора претходити подсјећање на сами смисао појединих ријечи. (Читање је, уосталом, прије свега проницање смисла.)” (Поповић 2021: 6).

У *Речнику српскохрватскога књижевног језика* (1967–1976) ријеч *срећа* се наводи у четири основна значења, од којих прво има два облика: „срећа ж **1. а** *сћање и осећање појединог задовољства својом животином ситуацијом и сћањем у коме се неко налази* – Нађоше срећу у браку. *Јеск. Ј.* Народ пева од среће. *Јак. б* *испољаванье шої осећања спољашњим знацима.* – Гледала би тада старица срећом обасјано синово лице. [...] **2.** *успешан исход, завршењак, осиварење чеја, успих у чему* ~ у игри, у картама, ратна ~, ~ у љубави итд. – Сећа се прошлогодишњег испита... Јест, тада је имао среће. [...] **3. нар.** *Судба, судбина, шок догађаја који не зависе од воље човекове; сћицај околности.* [...]

Мрзе сиротињу и презиру је, а испали су из исте вреће, само што им је усуд бољу срећу наклонио. *Гор. 4. Драга и мила особа (најчешће у њејини и личном обраћању).* – Збогом, срећо моја! – рече он подижући се од дјевојке. [...]” (РСХКЈ 1976: 971).

Поред ових основних значења, у *Речнику* су даље побројани многобројни фразеолошки изрази у којима се ријеч *срећа* користи у различитим значењима, нпр. *бићи луг (ицијан) од среће; њокварићи девојачку срећу, добра ти срећа!* (поздрав), *има више среће него њамеши, камо (леје, њусије) среће!, на срећу* (ићи прихватити се чега) итд. (в. РСХКЈ 1976: 971).

Из овога се види да ријеч *срећа* има разноврсна значења и да је у српском језику значењски веома потентна, нарочито у изградњи метафорике и фразеологије. Разлоге за то треба тражити у етимолошком поријеклу ријечи *срећа*. У *Етимолошском рјечнику хрватскога или српскога језика* (1973) налазимо да ријеч *срећа* води поријекло од глагола *сресити* и да је једна од његових изведеница: „срести, -тем, поред сретнем пф. (Вук) (пре-, при-, са-, су-) = срес, сретнем (Космет) = (јекавски) сријести = (икавски) (су) срести, према имперф. сретати (се), -ат (пре-, су-) и сретнут (Космет), сусретнути (се), (-ем) [...] Итератив се прави дуљњем сријетати, сријетам, поред сријетанем (Вук). Није опћенит глагол у хрв.-срп. Замјењује га састати (се). Садржи префикс -сџ (в.) у значењу добар, али не долази без суфикса (упор. -чети). Поствербал сусрет, с придјевима сусретљив и предусретљив, који су преведенице [...] Радне именице на -џ од парт. перф. акт.: среталац, ген. среталоца; сретилац, ген. сретилоца. Прилог на сусрет, у сусрет, апстрактна имен. на -штина. Такође од парт. перф. акт. сретаоштина. Стара је изведеница с помоћу -иа: сусрећа (Вук), срећа ф. (Вук)” (Скок 1973: 319).

Сретање подразумева пут и сусрет, а то су два основна вида хронотопа у књижевности. Из њих су се, како наводи Михаил Бахтин у својој чувеној студији *О роману* (1989), развили основни жанрови европског романа. Пут и сусрет<sup>2</sup> као хронотопи имају изузетан емоционално-вредносни интензитет, они подразумевају излазак из себе самога и отварање ка другоме, непознатоме или недовољно спознатоме. Пут као основни облик хронотопа у књижевности отвара нас ка свијету и догађају, он је мјесто сусрета сопства са другима, њиховог прожимања и дијалога, а улога књижевности јесте управо да забиљежи оно што из таквог сусрета произлази, да нам покаже да истинског живота, среће и уживања нема без сретања са другима, који су ту да нам помогну да боље схватимо сами себе, али и једни друге. Сусрет има изразито дијалошки карактер, у оквиру њега долази до интеракције 'ја' и другога, у њиховој узајамности ствара се смисао, а смисао се прелива у срећу постојања или добробит, као добро за себе и другога.

<sup>2</sup> „[...] у књижевности hronotop susreta vrlo često ima kompozicionu funkciju, služi kao zaplet, ponekad kao kulminacija, ili čak rasplet, (finale) sižea” (Bahtin 1989: 208–209).

Један од великих проблема данашњице је већ поменута *криза читања*. О њој се у научним и стручним круговима много говори, али је мало практичних приступа који би допринијели рјешавању овог проблема. Углавном се тежиште и одговорност сваљују на ученике, њихову заокупљеност новим медијима и незаинтересованост, а мало се говори о улози наставника, односно учитеља који предаје књижевност, у рјешавању овог проблема, односно о улози личности која предаје књижевност у настанку феномена *кризе читања* и њеном могућем превазилажењу. С тим у вези, потребно је прво да се подсјетимо шта је то личност, односно како се она дефинише у психологији. Постоји много дефиниција личности, све су настале у дугом периоду истраживања теорије личности. У најопштијем смислу, под личношћу подразумевамо више или мање стабилну и трајну организацију карактера, темперамента, интелектуалних и физичких одлика неке особе која одређује његов начин прилагођавања околини у којој се налази (в. Фулгоси 1997: 8). Личности, дакле, нема без заједништва, без другог и дијалога са њиме. Да би се уопште могло говорити о позитивном образовању, нужан услов је дијалогска интеракција између личности наставника који преноси знање, образује и поучава и личности ученика који ће емпатијски идентификовати предмет учења. Другим ријечима, наставникова стручност и љубав за посао који обавља, за свој предмет, за позив наставника уопште биће покретачка енергија коју ће ученик препознати и на коју ће реаговати. Без наставникове љубави према предмету који предаје и преданости своје позиву његов посао ће постати мучење и за њега самога, али и за његове ученике, а све ће се свести на испразно понављање општеприхваћених флоскула, учење напамет и механичко понављање, изостаће прави сусрет са смислом и срећа која се открива у његовом проналажењу. Наставник књижевности, под условом да је слободна личност, да воли свој позив и оно што предаје, наћи ће начине да ту љубав пренесе и на ученика. Прије свега, разумјеће га, разумјеће доба у коме одраста, а затим ће му пружити потпунији увид у то шта је срећа и каква је функција књижевности у човјековом животу.

У сусрету и дијалогу са књижевним текстом, читајући га, ми, као наставници књижевности, позајмљујемо свој глас књижевним ликовима, удахњујемо им дух, оживљавамо их, а тумачећи их промишљамо о њима, о свијету и о нама самима. Ријеч *дух* подразумејева и душу и живот и у једном од пренесених значења сами животворни принцип – Бога. У сусрету, у заједници књижевноумјетничког текста и човјека, овај други се продуховљује и образује присаједињујући се образу и духу Божјему, без кога је човјек празна љуштура.

Читајући књижевност и тумачећи је, ми непрестано излазимо у сусрет догађајима и ликовима који чине свијет књижевноумјетничког дјела. У сусрету са њима, покушавамо да пронађемо излаз из властитих заблуда и посрнућа. Без читања и тумачења књижевности тешко да може бити онтолошког срастања са смислом, а без тога нема ни егзистенцијалне среће.

### 3. КЊИЖЕВНИ ЛИК И МЛАДИ ЧИТАЛАЦ

Књижевност је од свог постанка надахњивала најприје слушаоце а потом и читаоце и преносила важне поруке о човјеку, његовом односу према животу и смрти, судбини и срећи, љубави и мржњи. Ако је основна намјена књижевности, како каже Иво Андрић, да служи човјеку у човјечности, онда је књижевни лик моћан савезник и посредник аутору неког књижевног дјела за преношење хуманистичких порука читаоцу.

„Лик је одувек представљао основни начин изражавања сложености људске личности и природе људских односа у књижевном делу” (РКТ 1992: 424). Термин *књижевни лик* је најуопштенији па може да обухвати и остале одреднице, а то су: јунак, портрет, карактер, тип.

Нас у овоме раду посебно интересује термин *књижевни јунак*. То је, најчешће, ознака за главног, нарочито истакнутог носиоца радње у књижевном делу, који успоставља однос према другима, према свијету и самом себи. Књижевни јунак је психолошки и морално рељефно представљен и за њега се, обично, везује основна умјетничка вриједност књижевног дјела.

Свијет умјетничког дјела код читаоца изазива дубоке, интензивне и увјерљиве емоције јер „судбина измишљених јунака, њихове радости и туга, узнемиравају нас, узбуђују, обузимају, без обзира што знамо да пред нама нису стварни догађаји” (Виготски 2005: 29, према: Димитријевић 2016: 25). Ми као читаоци препознајемо се као дио књижевноумјетничког контекста, вјерујемо стварности књижевног дјела и „прихватимо је као реалност” (Росић 1989: 165, према: Димитријевић 2016: 25). Посебно је то карактеристично за млађе основце који су тек на путу да постану истински читаоци.

Посебан проблем представља разграничавање појмова *личности* у стварности и *лик* у књижевном дјелу. Колико год је реална личност била предложак на основу кога је настао књижевни лик, они се не могу поистовијетити. Књижевни лик припада искључиво фикцији и дио је свијета умјетничког дјела. Лик је, дакле, естетска творевина која се гради по мјерилима умјетничке организације, па ћемо га у складу с тим и интерпретирати, успостављањем неопходне дистинкције лик–личност (Димитријевић 2016: 23).

„У наивном читању дела која припадају фикцији најчешће се не прави разлика између ликова и особа које стварно постоје, и заборавља се то да лик постоји само кроз речи, да је он биће на папиру” (Дикро, Тодоров 1998: 95, према: Димитријевић 2016: 22). Повезаност ликова и личности из стварног живота се не може порећи, али ту везу одређује књижевноумјетничко дјело.

Карактеризација лика у књижевном дјелу може бити непосредна, и тада приповједач или неки други лик говоре о јунаку, објашњавају га, или он описује сам себе (в. Димитријевић 2016: 26). У случају када читалац треба сам да дође до закључака о особинама јунака на основу његових поступа-

ка или његовог виђења других ликова – ријеч је о посредном карактерисању (в. Димитријевић 2016: 26).

Често је преплитање непосредног и посредног поступка карактерисања лика јер ангажовање више перспектива доприноси цјеловитијем сазнавању лика. Опис физичке спољашњости је, обично, ограничавајући фактор кад је ријеч о дјеловању књижевног јунака, јер истакнуте физичке карактеристике „одређују оквир унутар ког се догађаји дешавају или унутар којег добијају своје значење” (Бал 2000: 100, према: Димитријевић 2016: 27). Постоји и комбинована карактеризација и она се огледа у приказу комплетног портрета на начин да се наглашавају детаљи битни за лик, оно што је доминантно, што зависи од средине, амбијента и околности у којима живи (в. РКТ 1992: 337–338, према: Димитријевић 2016: 27). Овај тип карактеризације је можда најзахвалнији за анализу на млађем основношколском узрасту како за наставника тако и за ученике.

Врло интересантна је класификација Нортропа Фраја на основу дјелатне моћи јунака у средини којом је окружен. Према овом теоретичару, књижевни јунак може да буде „један од нас, да није изнад других људи и њихове средине” (Фрај 2007: 43–44, према: Димитријевић 2016: 28). Тада су његова обиљежја налик на она која срећемо у обичном животу и мјерљива су критеријумима људског искуства.

#### 4. РЕЦЕПЦИЈА КЊИЖЕВНИХ ЈУНАКА НА МЛАЂЕМ ОСНОВНОШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Како књижевне јунаке доживљава дијете млађег основношколског узраста? Ово је питање од ког је потребно поћи у једном оваквом разматрању. Са сигурношћу можемо рећи да су ученици овог узраста заинтересовани за ликове у причама са фантастичним авантурама. Сразмјерно је интензивна и читалачка ученичка наклоност према бајци и текстовима који имају одлике бајки, и то више код најмлађих читалаца. У млађим разредима показује се појачано занимање за догађаје у књижевном тексту и интерес за једноставне, схематизоване карактере, који су по обиљежјима најсличнији јунацима бајке (Димитријевић 2016: 89), док су читалачки афинитети према изграђенијим књижевним ликовима увијек у вези са ученичким животним искуствима.

Ученицима се посебно допадају јунаци који су духовити и шаљивчине и приче које су шаљивог и хумористичког карактера. Конкретни примјери наставне обраде потврђују да пажњу млађих основаца најприје привлачи етичка димензија лика – његови морални поступци, однос према другим људима, свијету и блиском окружењу (в. Димитријевић 2016: 138). Етички приступ лику би зато условно могао да се прихвати као доминантан. Испољена етичка својства лика премрежена су осећањима, душевним стањима, расположе-

њима, унутрашњим немирима, притајеним намјерама или вербализованим жељама (в. Димитријевић 2016: 138). Тако креиран књижевни јунак остварује живу, емотивно и мисаоно богату комуникацију са најмлађим читаоцима (в. Димитријевић 2016: 138). У млађим разредима основне школе ученици могу да тумаче ликове и са аспекта осјећања, односно емпатије, саживљавају се са јунаком па им је тим лакше да препознају, издвоје и објасне душевна стања јунака (в. Цицмил 1999: 68, према: Димитријевић 2016: 136).

Драгутин Росандић износи мишљење да је анализа ликова најзанимљивији дио књижевне интерпретације зато што они у књижевним делима оживотворују пишчеве погледе на свијет и идејна опредјељења. У прозним дјелима за дјецу најчешће се као најпретежнија мармира једна особина књижевног јунака, па анализу можемо управо одатле започети, а затим развијати зависно од самог књижевног текста.

И ученичка животна искуства и сазнања, сродна ономе што ће проживљавати и сазнавати литерарни јунаци, могу бити искоришћена у етапи емоционалне припреме или у синтези са актуализацијом, јер је у овом школском узрасту доживљајни контекст неопходан оквир за наставну обраду књижевних ликова (Димитријевић 2016: 144).

Из тих разлога емоционална реакција на прочитано дело уједно може бити и полазиште интерпретације, будући да се „структурни елементи који су ’произвели’ интензивне и згуснуте естетске дражи указују [се] у аналитичком проучавању као доминантни и обједињујући чиниоци структуре нарративног дела” (Мркаљ 2008: 115, према: Димитријевић 2016: 145).

Већ од другог разреда основне школе треба инсистирати на цјеловитијим, развијенијим ученичким одговорима. Свој коментар или закључак о лику ученици могу да поткријепе цитатом из текста, могу да гласно прочитају дио текста карактеристичан за етичко-психолошки профил јунака – реченицу коју лик изговара, краћи дијалог, монолог, опис лика, коментар о лику (в. Росандић 1978: 116, према: Димитријевић 2016: 144).

## 5. ЋОПИЋЕВИ ЈУНАЦИ КАО УЗОР УЧЕНИЦИМА

Ми ћемо у нашем раду покушати да прикажемо неке од књижевних јунака Бранка Ћопића који су омиљени код најмлађих читалаца а носе универзалне поруке о људским и породичним вриједностима, о срећи која јесте ту око нас и намијењена је нама, о срећи у гесту, пријатељској ријечи, другарском поступку, о срећи коју треба само препознати и знати цијенити.

Ћопић је у своме стваралаштву полазио од тога да је литература позвана „да човјека надахњује и подстиче на велика дјела и херојске подвиге” и сматрао да литература оних писаца што се „прсе да им није ангажована,

што се не боре на линији човјека и његових потреба” нема „ни боје ни мири-са” (Идризовић 1990: 56).

Књижевни јунаци о којима ће бити ријечи у нашем раду су мачак Тошо из приповијетке „Мачак отишао у хајдуке”<sup>3</sup> и дјечак Вучић из приповијетке „Мјесечев гост”<sup>4</sup>. Рад на овим текстовима ће се састојати од теоријске и методичке обраде; учитељ ће код куће обавити теоријску обраду и припремити се за методичку коју ће обавити са ученицима на самом часу. У теоријској обради он ће примијенити иманентни приступ и анализирати оне елементе књижевног дјела који се намећу као доминантни. Ми ћемо се у овом раду углавном бавити теоријском обрадом и дати назнаке како то све провести и на методичком плану.

У првом тексту главни лик је мачак Тоша<sup>5</sup>. Име лика, односно књижевног јунака, врста је дефиниције или алузије на његову природу (в. РКТ 1992: 337–338). Именовање је најпростији начин карактеризације јер име најављује својства која ће лику бити приписана (Димитријевић 2016: 35), а „свако називање је неки вид анимизовања, оживљавања, индивидуализовања” (Велек, Ворен 1991: 255, према: Димитријевић 2016: 35).

Овдје име мачка упућује на познати фразем: *Прави се Тоша*, односно представља се наивним, неинформисаним, неупућеним у нешто, „претвара се да не зна, да не схвата, да не разуме; уп. (на)правити се лудим” (РСЈ 2007: 1327). Испоставиће се да је Ћопићев мачак управо такав: лијенштина, кобајаги наивна, неупућена у све оно што се од њега, по природи ствари, очекује да ради. Из ове Тошине карактеристике у причи се покреће низ догађаја који ће промијенити у потпуности судбину мачка.

„Шта су догађаји ако не поступци и реакције ликова?” – истиче Абот (Абот 2009: 47) и додаје да су карактери увијек узрочници догађаја и да се у прози за дјецу ликови не могу анализирати без разматрања фабуларног низа чији су носиоци (Абот 2009: 47).

Прича почиње идиличном сликом воденичког точка који весело бруји и чији се звук шири сунчаним пољима: „Бруји весело воденички точак, глас

<sup>3</sup> Приповијетка је у НПП-у за 4. разред основне школе у Републици Српској ([https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/Novi\\_nastavni\\_programi/Redovna\\_nastava/2021/Srpski\\_jezik\\_nastavni\\_program\\_za\\_cetvrti\\_razred.pdf](https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/Novi_nastavni_programi/Redovna_nastava/2021/Srpski_jezik_nastavni_program_za_cetvrti_razred.pdf)).

<sup>4</sup> Текст је предвиђен НПП-ом за 5. разред основне школе у Републици Српској ([https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/Novi\\_nastavni\\_programi/Redovna\\_nastava/2022/Srpski\\_jezik\\_nastavni\\_program\\_za\\_5\\_razred.pdf](https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/Novi_nastavni_programi/Redovna_nastava/2022/Srpski_jezik_nastavni_program_za_5_razred.pdf)).

<sup>5</sup> Мачак Тоша је један од Ћопићевих ликова који се често помињу у његовим књижевним дјелима. У приповијетци „Мачак отишао у хајдуке” не наводи се мачково име, али је јасно да је ријеч о том лику. Збирка приповиједака која је заједно са поменутом приповијетком Наставним планом и програмом предвиђена у 4. разреду основне школе у Републици Српској носи назив *Доживљаји Мачка Тоше*. Ова збирка је предвиђена као могући избор за лектуру (бира се 5 од 9 понуђених дјела) тако да рад на овом тексту може бити добра мотивација и препорука за ученике да код куће прочитају поменути збирку приповиједака.

му путује сунчаним пољима и губи се у старој буковој шуми, пуној тишине и влажних сјенки” („Мачак отишао у хајдуке”)<sup>6</sup>. Међутим, већ крај реченице наговјештава другачију слику па из сфере познатог, пријатног, стварног простора улазимо у сферу тајновитог, неодређеног, чудног. То наговјештава фантастику која је једна од карактеристика Ћопићевог стваралаштва за дјецу, али и за одрасле. Ћопић уводи фантастику у све просторе равни, тако да је његов простор и реалан и фантастичан.<sup>7</sup> Основна карактеристика Ћопићеве поетике простора је лиризација<sup>8</sup>. Ћопић оживљава елементе простора, па они постају жива бића, радују се и тугују. Ћопићева фантастика представља спој између стварности и пишчеве игре духа. „Његов тип фантастичног (па и чудесног) можемо разумјети као оригинални продукт маште који стреми обликовању реалне бајке и приче о животињама” (Марјановић 1988: 137).

У воденици живе дјед Триша, стар и доброћудан чичица и његов дебели мачак Тоша. Мачак није задовољан својим животом са чичом у воденици и одлучује да иде у хајдуке, јер они по читав дан „дембелишу у шумској хладовини”. Дјед Триша, попут родитеља, не разувјерава мачка него га пушта да оде и сам се увјери да ли је све то истина.

Несклад између сопствених жеља и могућности је извор комике у мачковом лику. Попут заблудјелог лика класичне комедије, мачак Тоша отпочиње своје путовање да би се могао на крају вратити на прави колосијек.

Мачково опраштање од дједа је прожето хумором и алузија је на опраштање хајдука из народних пјесма који напуштају огњиште да би отишли у шуму и отуда бранили свој народ. „Онда збогом. Праштај со и хљеб који заједно поједосмо, ја одох у гору зелену” („Мачак отишао у хајдуке”). Напуштањем воденице мачак улази у другу збиљу, други простор за који ће се испоставити да није благонаклон као што изгледа. У свијету изван воденице, у новом семантичком пољу, мачак ће сусрести јазавце, који ће се представити као хајдуци, и то не било какви: „Ми, јазавци највећи смо хајдуци под небеском капом. Грде нас људи на два дана хода уоколо, зову нас и разбојницима, штеточинама и лоповима. Како видиш, ми смо ти врло знаменит и чувен на-

---

<sup>6</sup> Текст Ћопићеве приче се налази у читанци за четврти разред (Милошевић, Шобат 2023: 53–54). У даљем тексту цитирани делови ће бити навођени према овом извору.

<sup>7</sup> Мишел Фуко дијели простор на два главна типа: утопије и хетеротопије (Фуко 2005: 31). Прве представљају распореде без стварног мјеста (ријеч 'утопија' означава мјесто кога нема), просторе који су у својој суштини нестварни, док друге ступају у однос директне или обрнуте аналогије са стварним простором и друштвом (Фуко 2005: 31). Контраст утопији Фуко назива хетеротопијом (простор сасвим реалан али помјерен). У хетеротопији долази до споја физичког и утопијског, стварног и фантастичног, реалног и имагинарног. „Хетеротопија није никад искључиво само један простор: а) само реални, б) само утопијски, имагинарни, него је истовремено и реални и нереални (легура онога што јесте и што је замишљено да јесте)” (Тошовић 2017: 25).

<sup>8</sup> О Ћопићевој лиризацији простора и времена исцрпно је писала Мирела Бербић (в. Бербић 2013: 97–111).



род” („Мачак отишао у хајдуке”). Овим сусретом отпочињу догађаји кључни за одвијање приче: одлазак с јазавцима у хајдучки подухват крађе кукуруза, пропаст плана и мачков повратак у воденицу. Дјед Триша га прима назад, а мачак обећава да ће се промијенити и да ће од сад ловити мишеве.

Имајући у виду претходно наведене класификације књижевних јунака, за мачка Тошу бисмо могли рећи да је он један од нас и да је представљен комбинованом карактеризацијом – физичком карактеризацијом и карактеризацијом кроз поступке.

Комично у овој приповијести је оличено у лику мачка, његовим поступцима, јер он „својим карактеристичним понашањем открива несклад између ријечи и дјела, између претензија и стварности, између слике о себи и свог стварног лика” (Лешић 2008: 412), али и у језику. Језичка комика (језик и лексика), као што је познато, често функционише као извор хумора у књижевности за дјецу, а код Ћопића је скоро па обавезна. Нонсенсне синтагме, умјешна игра ријечима, оксиморонске конструкције, модификовани да интензивирају експресивни и комични план исказа – које налазимо у овој приповијести – основцима звуче необично јер одступају од очекиваног облика, па је то уједно и начин да се успјешно комуницира с дјецом (в. Димитријевић 2016: 74).

У конкретном раду са ученицима на часу фокус ће бити на лику мачка који доминира читавим приповијетком. Овај лик је обједињујући фактор дјела и кроз њега се преламају сви његови други аспекти. Основне релације у које мачак ступа са другим ликовима (мачак – дјед Тришо, мачак – јазавци и поново мачак – дјед Тришо) чине носеће стубове ове приче. Лик је персонализован, хумористичан, изграђен кроз физички опис, али и кроз поступке и језик, једноставан је, близак дјечи и лако разумљив. Спада у тип ликова који је омиљен код ученика млађег основношколског узраста. Ученицима је у овом случају важно дати истраживачке задатке за рад код куће који ће их водити кроз ову приповијетку и који ће олакшати и убрзати саму анализу на часу. Истраживачки задаци ученичку пажњу треба да усмјере на: 1. почетну идиличну слику заједничког живота дједа и мачка у воденици која подсјећа на породично окружење, 2. оправданост одласка мачка из таквог окружења, 3. слику о свијету изван воденице како је замишљао мачак и каква она у стварности јесте (хајдуци и подвизи – јазавци и крађа; слава и подвиг – срамота и бијег), 4. повратак и сазнање колико су важни дом и огњиште. За све поменуто треба у самом тексту да пронађу упориште и потврду, али и да заузму свој став о свим проблемима које покреће ова приповијетка а тичу се одрастања и односа према породици и окружењу. Важно је ученике подстаћи и да размишљају о вриједности породице, о срећи коју чине ситнице из породичног окружења, о породици као уточишту кад сва друга изневјере и кад нас сви други напусте. Те вриједности ће постепено усвајати и оне ће постати саставни дио њиховог погледа на свијет.

„Оспособљавање ученика да своје уметничке доживљаје исказују и да сопствене утиске, мисли, осећања, ставове, образлажу и повезују са чињеницама из уметничког текста и да их текстом поткрепљују, представља један од највећих циљева наставе књижевности”, каже Зона Мркаљ (Мркаљ 2008: 128). Истражујући текст ученици ће уживати и у Ћопићевом лаком и ведром казивању, у симфонији ријечи и звука, у игри ријечи, у доскочицама и доумицама које овај мајстор писане ријечи и хумора нуди, те освјежити свој дух и продубити свој језички израз.

Фантастику насталу у споју реалног и имагинарног налазимо и у другој приповијести о којој ћемо овдје говорити – „Мјесечев гост”, која је дио збирке приповиједака *Приче испод змајевих крила*.

Као и у првој приповијести, сам почетак наговјештава необичну причу, насталу у споју реалног и чудесног, али ипак другачијег карактера. „Ово је прича о дјечаку који је читаве једне љетне ноћи био Мјесечев гост. Њу ми је причао стари чобанин Коста Плашивук на пространој висоравни планине Рунолиста. Тамо без престанка лута и шапуће хладан повјетарац, па од њега сваки чобанин брзо научи да прича необичне и тужне приче” (Ћопић 1990: 116). Временска одредница ’љетна ноћ’ и просторна – пространа висораван планине Рунолиста, гдје „без престанка лута и шапуће хладан повјетарац” – представљају ћопићевски простор обухваћен имагинацијом, а „простор обухваћен имагинацијом не може да остане индиферентни простор”, сматра Башлар и додаје да је тај простор увијек „доживљен” (Башлар 1969: 24).

Главни јунак приповијетке је дјечак Вучић, сироче које живи са почимом чобанином Бајом у планини. Дјечак је тужан због смрти својих најближих и усамљен у планини, јер је Баја окупиран пословина и нема времена да се дружи са дјечаком колико би он волио. Вече уочи Вучићевог десетог рођендана туга досеже врхунац јер дјечак мисли да се Баја тога неће сјетити. Међутим, управо та ноћ ће бити чудесна и непоновљива за дјечака, јер му Мјесец организује забаву у којој сва природа учествује. Дјечак ујутру добија и мече за поклон од Баје.

Увод у сусрет дјечака с Мјесецом приповједач овако реализује: „Сједио је тако дјечак на прагу пастирске колибе и гледао безбројне трепераве звијезде, кад одједном – иза околног дрвећа поче да расте некакав циновски црвени пожар” (Ћопић 1990: 117).

Сусрет реалног и фантастичног Ћопић наговјештава самим мјестом гдје мали Вучић сједи: дјечак сједи на прагу колибе, на граници унутрашњег, заштићеног, познатог, реалног простора и спољашњег, незаштићеног, непознатог. Крај реченице довршава слику и преводи простор из реалног у фантастични сликом Мјесеца који се помаља као ватрена стихија и шири се. У следећој слици дјечак је већ закорачио у простор фантастике, препознаје Мјесец као нешто познато и пријатно и у таквом тону и атмосфери је и остатак приче. Мјесец дјечаку испуњава најскривеније жеље и приређује

му рођенданску забаву за памћење: у славу његовог рођендана „по читавој шуми Мјесец провуче кроз гране танку сребрну паучину, попрска пашњак с безброј блиставих звјездица [...] Запади се и бљесну мало горско језеро уоквирено маховином [...] По читавој пољани Мјесец избуди невидљиве свице и они с упаленим фењерчићима полетјеше на све стране” (Ђопић 1990: 117). Забаву употпуњују најразличитији шумски становници (вјеверице, дивљи мачак, зечеви, јеленак и шишмиш), што поклонима, што забавом коју приређују. Ђопић уводи читаву природу у рођенданску забаву: облаке, муње, звјезде, вјетар. Све завршава сном дјечака и спуштањем Мјесеца за гору и фантастично уступа мјесто реалном. Чобанин Баја буди дјечака и даје му поклон: „Из старчевих руку зачуђено је буљило у дјечака једно мрко чупаво мече” (Ђопић 1990: 119).

Ни ова Ђопићева приповијетка није без хумористичких елемената: зечеви пред малим слављеником изводе игре: „Бојиш ли се мрака, Мјесече”, „Држи се добро, Жућо”, „Нек ми псето види реп”; мали облак жели да обрадује дјечака, али умјесто грмљавине „испало је неко нејасно мумлање слично режању” (Ђопић 1990: 118–119). Комика је, као што видимо, изражена у језику, необичним конструкцијама и обртима, али и у необичним ситуацијама којима дјечак у тој чудесној ноћи присуствује.

За ову приповијетку је неопходна учитељева припрема код куће, теоријска обрада којом ће се препознати доминанте књижевног књижевног дјела да би на часу обраде све то могао преточити у методички модел. Лик дјечака Вучића доминира приповијетком и кроз њега се преламају сви други структурни елементи приповијетке. Приповијетка није фабулативна и прича се реализује кроз дескрипцију, односно хронотопе сусрета дјечака с Мјесецом, дјечака са шумским становницима и финалним хронотопом, сусретом дјечака с поочимом, чобанином Бајом. Све поменуто је у функцији изграђивања лика дјечака Вучића, али и наглашавања идејног слоја приче: за срећу је потребно мало, она је ствар тренутка и баш зато је драгоцјена; срећа је у породичном окружењу и у блиским људима. Све ово ће учитељу бити добра подлога да на часу са дјецом разговара о томе шта је истинска срећа и како се то на примјеру лика из приче може посвједочити.

Ученицима је потребно путем истраживачких задатака, који се могу дати на претходном часу како би били спремнији за рад на тексту, скренути пажњу на: 1. лик дјечака који је умногоме одређен његовом судбином; 2. његов однос према поочиму Баји; 3. његов однос према природи. За све поменуто ученици треба да нађу упориште у самом тексту. Истражујући текст ученици ће осјетити емпатију према главном лику, а духовне и моралне вриједности које главни лик посједује и које доноси прича постепено ће укључивати у свој систем вриједности.

У приповиједану намијењеном дјецу ауторски коментар прилично је фреквентан (Димитријевић 2016: 44). Отклањајући празна мјеста, он „својим

коментаторским напоменама тежи да обезбеди да се прича схвати јединствено” (Изер 1978: 107, према: Димитријевић 2016: 41). У Ђопићевим дјелима којима се бавимо он је реализован као прави коментар, али и у виду сугестивног обраћања читаоцу: „И мачак је заиста одржао своју ријеч. Питајте само мишеве, који живе у околини чича-Тришине воденице. Питајте ако има још којег у животу” („Мачак отишао у хајдуке”); „Заиста, само онај ко много воли могао је да улови један такав поклон за рођендан!” („Мјесечев гост”).

Могли бисмо рећи да управо ове завршне реченице затварају круг трагања јунака двије Ђопићеве приповијетке којима смо се бавили – мачка Тоше и дјечака Вучића за оним што им је у почетку недостајало: задовољством и срећом. Они то, као што смо видјели, налазе у сопственом дому, у породичном окружењу. Да би дошли до тога, свако у складу са својом природом, морали су да истраже свијет око себе, односно свијет у себи.

## 6. ЗАКЉУЧАК

У раду смо се бавили појмом *култура среће* који је својствен модерном добу и покушали да одговоримо на питање какво је мјесто књижевности и књижевног јунака у таквој култури. Проблемом смо се бавили најприје теоријски и утврдили смо да савремено доба преферира инстант вриједности, да и срећу уклапа уз такав систем, те да није наклоњено књижевности, па су обрасци среће који се пропагирају далеко од оних истинских које нуди књижевност и књижевни јунаци. Криза читања као посебан феномен нашег доба доприноси да књижевност и књижевни јунаци имају све мање утицаја у перципирању појма среће код савременог човјека. Посвећен наставник књижевности је зато важан посредник између књижевности и дјетета које тек треба да постане читалац.

У другом дијелу рада на примјерима књижевних јунака, мачка Тоше из приповијетке „Мачак отишао у хајдуке” и дјечака Вучића из приповијетке „Мјесечев гост” Бранка Ђопића, као неким од могућих узора дјечи основношколског узраста, показали смо да се суштинско задовољство и срећа налазе у „малим” стварима и свакодневним ситницама те да добра књижевна дјела и њихови јунаци дјечи млађег основношколског узраста могу помоћи да изграде правилан систем вриједности у коме срећа има важно мјесто.

## ИЗВОРИ

Милошевић, Шобат (2023): И. Милошевић, Д. Шобат, *Читанка за 4. разред основне школе*, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђопић (1990): В. Џоџић, „Мјесечев гост”, *Приче и романи*, Дјеџија књижевност народа и народности БиН у 20 књига, Сарајево: „Veselin Masleša”, 116–119.

## ЛИТЕРАТУРА

- Абот (2009): Н. Porter Abot, *Uvod u teoriju proze*, Београд: Службени гласник.
- Бахтин (1989): М. Bahtin, *O romanu*, Београд: Nolit.
- Бахтин (1991): М. Bahtin, *Autor i junak u estetskoj aktivnosti*, Нови Сад: Братство јединство.
- Башлар (1969): Г. Bašlar, *Poetika prostora*, Београд: Кultura.
- Бал (2000): М. Bal, *Naratologija – Teorija priče i pripovedanja*, Београд: Народна књига / Alfa.
- Бербић (2013): М. Berbić, *Ћопићева лиризација простора и времена – између топо-са сјећања и повјесне контекстуализације*, у: В. Тошовић (ур.), *Lirski doživljaj svijeta u Ћопићевим дјелима*, Граз: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität; Бана Лука: Народна и универзитетска библиотека Републике Српске, 97–111.
- Брукнер (2001): Р. Bruckner, *Neprestana ushićenost: esej o prisilnoj sreći*, Загреб: Друштво хрватских књижевника.
- Велек, Ворен (1991): Р. Velek, О. Voren, *Teorija književnosti*, Београд: Nolit
- Виготски (2005): Л. S. Vigotski, *Деђја машта и стваралаштво*, Београд: Завод за удџбенике и наставна средства.
- Дикро, Тодоров (1987): О. Dikro, С. Todorov, *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku II*, Београд: Prosveta.
- Димитријевић (2016): М. Димитријевић, *Књижевни јунак у њроизним делима за млађи школски узраси*, докторска дисертација, <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/7852> (посјеђено 20. 9. 2023).
- Идризовић (1990): М. Idrizović, *Дјело Бранка Ћопића, предговор*, у: Бранко Ћопић, *Приче и романи*, Дјеђја књижевност народа и народности БиН у 20 књига, Сарајево: „Veselin Masleša”, 5–57.
- Изер (1978): В. Izer, *Апелативна структура текстова*, у: *Teorija recepcije u nauci o književnosti*, приредила Душанка Марички, Београд: Nolit, 94–115.
- Лешић (2008): З. Lešić, *Teorija književnosti*, Београд: Службени гласник.
- Марјановић (1982): В. Marjanović, *Pripovjedačka proza Branka Ћопића*, Сарајево: Svjetlost.
- Мркаљ (2005): З. Мркаљ, *Интеграциони чиниоци интерпретације народних приповедака и предања*, *Књижевности и језик*, ЛП/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 125–136.
- Мркаљ (2008): З. Мркаљ, *Насиавно њроучавање народних њриповедака и њредања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Наставни програм за наставни предмет Српски језик за IV разред основне школе (2021): [https://www.rpzps.org/sajt/doc/file/Novi\\_nastavni\\_programi/Redovna\\_nastava/2021/Srpski\\_jezik\\_nastavni\\_program\\_za\\_cetvrti\\_razred.pdf](https://www.rpzps.org/sajt/doc/file/Novi_nastavni_programi/Redovna_nastava/2021/Srpski_jezik_nastavni_program_za_cetvrti_razred.pdf) (посјеђено 2. 10. 2023)
- Наставни програм за наставни предмет Српски језик за V разред основне школе (2022): [https://www.rpzrs.org/sajt/doc/file/Novi\\_nastavni\\_programi/Redovna\\_nastava/2022/Srpski\\_jezik\\_nastavni\\_program\\_za\\_5\\_razred.pdf](https://www.rpzrs.org/sajt/doc/file/Novi_nastavni_programi/Redovna_nastava/2022/Srpski_jezik_nastavni_program_za_5_razred.pdf) (посјеђено 2. 10. 2023)
- Поповић (2021): Р. Поповић, *Читање и идентитет, О читању, тумачењу, настави књижевности и програму основношколске лектире*, у: Р. Поповић, С. Бунчић (ур.), *Иновирање основношколске лектире у функцији њнајређења кулџуре читања савременој дјеђети у Реџублици Срџској*, Зборник радова, Бијељина: Педагошки факултет, 7–42.

- Росандић (1978): D. Rosandić, *Književnost u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Росић (1989): Т. Росић, *О ђесничком ѿекстиу*, Београд: Бигз.
- РКТ (1992): *Rečnik književnih termina*, Београд: Nolit.
- РСЈ (2007): *Речник српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.
- РСХКЈ (1967–1976): *Речник српскохрватскога књижевног језика*, књига четврта, Нови Сад: Матица српска; Загреб: Матица хрватска.
- Скок (1973): Р. Skok, *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, књига трећа, рони-Џ, уредили Мiрко Deanović и Ljudevit Jonke, Zagreb: JAZU.
- Телебак (2013): М. Телебак, *Шта се крије иза еѿимологије*, Нови Сад: Прометеј.
- Тошовић (2017): Б. Тошовић, Поетика Ђопићевих хетеротопија, у: *Ќопићева poetika prostora*, симпозијум у оквиру пројекта „Lirski, humoristički и satirički svijet Branka Čopića”, Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität; Banja Luka: Narodna и univerzitetska biblioteka Republike Srpske, 1–109.
- Фрај (2007): Н. Фрај, *Анаѿомија криѿѿике*, Нови Сад: Орфеус; Београд: Полит.
- Фуко (2005): М. Фуко, Друга места, у: Р. Milenković, D. Marinković (prir.), *Fuko 1926–1984–2004*, Hrestomatija, Novi Sad: Vojvodanska sociološka asociјacija, 29–36.
- Фулгоси (1997): А. Fulgosi, *Psihologija ličnosti: teorije и истраживања*, 6. izdanje, Zagreb: Školska knjiga.
- Цветковић, Солеша (2021): Р. Цветковић, Б. Солеша, Фигура учитеља у новелама „Запрега”, „Професор књижевности”, „Човек у футроли” и „Учитель” Антона Павловича Чехова, *Узданица*, XVIII/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 197–209.
- Ќицмил (1999): Р. Ќицмил, *Умеѿничка ѿришовеѿка у насѿави књижевности*, Нови Сад: Прометеј.

Suzana R. Bunčić

Milena M. Ivanović

University of East Sarajevo  
Faculty of Education in Bijeljina

## THE PLACE OF LITERATURE AND LITERARY HERO IN THE “CULTURE OF HAPPINESS”

*Summary:* The first paragraph of the paper examines the position of modern man in the world of hyperconsumption and happiness imperative. In the next paragraph attention is paid to determining the place of literature in the contemporary society. The word *happiness*, which etymologically derives from the Old Slavic word *to meet*, is linked to the chronotope of encounter, as one of the sources of modern literature, novel in particular.

The second part of the paper deals with how literary heroes are perceived by lower primary school students. This is illustrated by the characters of the cat named Тоша from the short story “Маћак отишао у хајдуке” and the boy named Вућић from the short story “Мјесећев гост” by Branko Čopić, as possible role models for young children. These examples show that life satisfaction and happiness are found in “small” things that the 21st century man very often forgets in his pursuit of happiness.

*Keywords:* literature, literary hero, pursuit of happiness, role models, happiness.

Јелена Љ. Спасић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за филолошке науке

УДК 371.3::81'232-053.4  
DOI 10.46793/Uzdanica20.S.191S

Оригинални научни рад  
Примљен: 18. септембар 2023.  
Прихваћен: 7. новембар 2023.

## ПОЗИТИВНА КОМУНИКАЦИЈА У РАДУ НА РАЗВОЈУ ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Апстракт:* У раду су представљене могућности за имплементацију принципа позитивне психологије у активности којима васпитач подстиче развој говора деце предшколског узраста. Позитивној комуникацији у вртићима у досадашњим истраживањима није посвећена већа пажња. Примери из праксе показују да је могуће интегрисати принципе позитивног образовања (успостављање добрих односа у групи, оснаживање резилјентности, спречавање конфликта, активно слушање, похваљивање деце, праћење невербалне комуникације) у пројектни приступ, негујући позитивну комуникацију у васпитној групи.

*Кључне речи:* српски језик, развој говора, предшколски узраст, позитивна комуникација, позитивна психологија.

### УВОД

Термин *позитивна психологија* уводе Селигмен и Чикзенмихаљи да њиме означе нов правац у психологији, који се бави позитивним личним искуствима, позитивним особинама личности и позитивним институцијама (Селигмен, Чикзенмихаљи 2000). Позитивна психологија се развила као реакција на дотадашњу усмереност психолога на психопатологију. Главне теме истраживања су остваривање психолошког благостања, позитивна комуникација, шта омогућава срећу, ефекти самосталности и саморегулације, утицај наде и оптимизма на здравље, како се остварују таленат и креативност (Селигмен, Чикзенмихаљи 2000).

У средишту нашег интересовања је позитивна комуникација, као једна од главних тема позитивне психологије, и то позитивна комуникација у раду на развоју говора деце предшколског узраста.

Радови из области позитивног образовања најчешће се фокусирају на школу као позитивну институцију (Максић, Ђуришић Бојановић 2017; Кри-

стјансон 2012; Бернارد, Волтон 2011; Маркес, Паис-Рибеиро, Лопес 2011; Нориш, Вела-Бродик 2009; Селигмен и др. 2009; Капрара и др. 2006), док се знатно ређе баве вртићем као позитивном институцијом (Шошани, Слоун 2017). У закључку истраживања о улози школског психолога у развоју позитивне школе дат је предлог да промене отпочну малим пројектима и акцијама, у сарадњи са другим стручним сарадницима, као и са високомотивисаним наставницима (Максић, Ђуришић Бојановић, 2017: 345). Развијене социјалне и емоционалне вештине као што су самопоуздање, упорност, организованост, кооперативност и резилијентност имају позитиван утицај на психолошку добробит ученика, ефикасност наставника, мотивацију ученика и међусобну повезаност ученика (Бернارد, Волтон 2011).

У наредном сегменту рада дајемо селективни преглед резултата о успешној комуникацији између наставника и ученика.

## ПОЗИТИВНА КОМУНИКАЦИЈА ИЗМЕЂУ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА

У досадашњим истраживањима је истицано да позитивна настава језика води остваривању добробити ученика, што је основа ефективног учења (Мерсер и др. 2018). Интегрисању нелингвистичких и лингвистичких циљева посвећен је и читав низ других студија, које се баве имплементацијом принципа позитивне психологије у наставу страних језика, у којима је указано на важност вишејезичности као језичке разноликости и значај учења језика током читавог живота (Бак, Мехмедбеговић 2017), на знање страног језика као фактор оснаживања резилијентности избеглица и спречавање конфликта (Капстик, Дилејни 2016), као и на значај одговарајуће тежине задатака и фокусираног ангажовања за напредак ученика на настави енглеског као страног језика на напредном нивоу (Цимерман, Пинијел 2016).

У компоненте успешне комуникације у настави спадају активно слушање, учачавање и коментарисање позитивних особина, јавно саопштавање заслужених похвала, разумевање потреба ученика, елиминисање страха од евентуалних грешака и давање повратних информација (Стојановић Ђорђевић, Стојнев 2018: 31).

Квалитету комуникације између наставника и ученика највише доприноси међусобно поштовање и прихватање, а у вештине и поступке који значајно поспешују позитивну комуникацију спадају похваљивање ученика, које помаже ученицима да изграде позитивну слику о себи и својим способностима, затим поштовање наставника и награда наставника, која мора бити праведна и прикладна како би имала позитиван ефекат на развој личности ученика (Шејтанић 2019: 346). Како би остварио успешну комуникацију са учеником, наставник мора пратити и анализирати реакције ученика, што ће



олакшати међусобну комуникацију (Шејтанић 2019: 347). Посебно је значајно да наставник прати невербалну комуникацију ученика у оквиру које се акценат ставља „на емоције, тимски рад, подршку, маштовиту и креативну комуникацију путем тела и слике, као ефикасне начине комуникације који доприносе бољем школском постигнућу” (Томчић, Андевски 2020: 58). Веома је важно да у комуникацији са ученицима преовлађују позитивне поруке у којима наставник истиче оно што је позитивно у раду ученика и у њиховом социјалном понашању (Лалић Вучетић 2008: 135). У технике успешне педагошке комуникације спадају и комуникационе стратегије као што су „подстицање алтернативних интерпретација туђег понашања; пружање помоћи ученицима у активном учествовању у расправама, пружање помоћи ученицима у откривању заједничких обележја; поткрепљивање комуникације између ученика (неговање вербалне и невербалне комуникације)” (Зукорлић 2016: 102).

Наставник који поштује личност ученика и уважава комплексност људске природе поштује неколико једноставних правила комуникације:

- свака порука има више нивоа значења (ниво садржаја поруке, емотивни ниво, ниво односа говорника према слушаоцу, према другим људима и према школи уопште);
- ефективна комуникација се развија кроз сталну праксу комуницирања;
- други наставници и ученици имају да кажу нешто што вреди пажљиво саслушати;
- физички и психолошки ометачи ремете комуникацију (у физичке ометаче би спадала бука у учионици или лош сигнал приликом телефонског разговора, док у психолошке ометаче спадају пристрасност и предрасуде) (Вајт 2016: 99).

Приликом подучавања језика, страног или матерњег, најмање пажње се посвећује развоју комуникативних способности и овладавању говорним вештинама у које спадају комуникативна прилагодљивост, односно способност да свој говор прилагодимо особи са којом разговарамо, брзина вербалне реакције, осетљивост на интонацију туђег говора, увид у саговорничково расположење, ставове и осећања, антиципација, укратко, на часовима језика мало пажње се посвећује *прикладности језика* (Мејли, Даф 2001: 7). Коришћење драмских техника у једном делу часа језика пружа могућност за неговање позитивне комуникације и освешћивање прикладне интонације, брзине реакције, тумачења невербалног говора.

Описане комуникацијске стратегије којима се унапређује комуникација наставник–ученик примењиве су и у комуникацији васпитач–дете, уз

уважавање специфичности интерперсоналне интеракције са децом предшколског узраста.

## ПОЗИТИВНА КОМУНИКАЦИЈА У РАДУ НА РАЗВОЈУ ГОВОРА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Мишљења смо да у иницијалном образовању васпитача већу пажњу треба посветити развоју позитивне комуникације. Само васпитач који овлада комуникативним стратегијама кроз које код деце развија резилијентност, самопоуздање и позитивну слику о себи може успешно развијати позитивну комуникацију код деце. Поред тога што говори смирено, јасно, љубазним тоном и уз осмех, остварујући контакт очима, васпитач треба да избегава негативне формулације у обраћању деци. У Табели 1 дајемо неколико примера за трансформисање негативне формулације исказа у позитивну. Начелно, треба избегавати негацију, нарочито уз употребу императива.

Табела 1. Трансформисање негативне формулацију у позитивну

Негативне формулације	Позитивне формулације
Не трчи.	Ходај полако.
Не узимај туђу играчку.	Хајде да пронађемо неку другу играчку.
Немој заборавити да скупиш играчке.	Сети се да скупиш играчке.
Немој да удараш сестру.	Буди нежан према сестри.
Не прекидај ме.	Сачекај да завршим ово што радим, па ћемо после разговарати.
Покупите играчке.	Могли бисте да покупите играчке.
Не жврљај по зиду.	Бојице служе за цртање по папиру.
Не скачите.	Умирите се.

Како би испитао развијеност комуникативних способности деце, васпитач може применити тест *Коришћење учтивих фраза у друштвеној комуникацији* (Васић 2000: 143–146), којим се мери колико је дете овладало употребом учтивих фраза. Представљене су комуникативне ситуације, а дете на основу вишеструког избора треба да одабере прави одговор. У неким задацима дете треба да одабере одговарајућу форму честитања (понуђене су учтиве форме честитања различитих празника), док су у другом типу задатка међу понуђеним одговорима дате негативне и позитивне формулације. Негативне формулације су неучтиве, често у императивној форми, у форми узвичне реченице, садрже увреде, док позитивне формулације могу имати глагол у потенцијалу, модални глагол, као и учтиве фразе (*хвала, извиши, молим, изволи, нема на чему*). Наводимо неколико примера задатака у којима

дете бира између позитивне и негативне формулације, који се могу искористити за проширивање игре улога<sup>1</sup>.

1. Мама је кренула на пут. Бата је рекао: *Иди. / Срећан њуј!* / Добро дошла, мама.
2. Сека је срела на улици бату. Рекла је бати: *Како си?*  
Бата је одговорио: *Шта те се тиче? / Баш си досадна. / Хвала, добро сам. А ти?*
3. Бата је пружио колач мами и рекао: *На. / Ево. / Изволи.*
4. Сека је случајно гурнула бату. Бата је заплакао.
5. Сека је рекла: *Што се дереш? / Извини, брацо. / Склони ми се с пута!*
6. Бата је био жедан. Викао је: *Хоћу воде!* Мама је рекла: *Добићеш воде ако зајтражиши како њреба.*  
Бата је рекао: *Мораш ми дати воде! / Дај ми воде! / Молим ње, мама, дај ми воде.*
7. Сека хоће колач пре ручка и каже: *Дајте ми колач! / Хоћу колач! / Моју ли да узмем колач?*
8. Бата је добио бомбону. Узео је и рекао: *Дај ми још. / Хвала. / Здраво.*

Задаци за млађу групу морају да се поједноставе и препоручљиво је да се реализују кроз игру<sup>2</sup>. Уколико деца нису овладали употребом учтивих израза, васпитач може да током игре сугерише који израз је најприкладнији.

Дајући деци прилику да користе и развијају своје таленте и потенцијале, васпитач подстиче лични раст деце. Потребне детета, у које спадају добробит и срећа, лични развој, уживање у учењу и сазнавању (Максић, Ђуришић Бојановић 2017: 340), задовољавају се између осталог и кроз језичке игре, у којима деца радо учествују. Игролике и забавне говорне активности подстичу децу да користе сопствене таленте и да развијају језичку креативност.

Језичке игре, читање и смишљање прича, као и интегрисане активности у којима се развој говора прожима са музичким и ликовним васпитањем, омогућавају деци да изразе своја осећања и воде сједињавању емоционалног и интелектуалног доживљаја. Неопходно је да васпитачи оснаже своје компетенције за примену ових облика рада у раду на развоју говора.

У раду са децом предшколског васпитног узраста подржавамо синтаксички развој кроз различите синтаксичке игре. Кроз игре допуњавања реченице можемо развијати дечју свест о позитивним емоцијама, уједно богатећи дечји активни лексикон апстрактним именицама, као што су *инспирација, захвалност, њнос, сипурност*. Васпитач започиње игру тако што

---

<sup>1</sup> Приликом испитивања испитивач детету усмено говори текст задатка и набраја сва три одговора, међу којима дете бира правилан одговор. Користећи назнаке костима, васпитач може организовати игру улога у којој деци дели улоге, објашњава коју ситуацију треба да одглуме (одлазак на пут, честитање рођендана, сусрет на улици, нуђење колача и сл.) и подстиче их да одглуме дијалог.

<sup>2</sup> Види поједностављена питања у Васић 2000: 145.

допуни прве три реченице, а потом тражи од деце да допуне исте те реченице како желе и да наставе да допуњују оно што он започне.

Радост је... Љубав је... Нада је... Понос је... Поштовање је... Захвалност је... Спокој је... Инспирација је...

У другој варијанти игре допуњавања реченице код деце развијамо употребу сложених реченица:

Осећам се задовољно/сигурно/поносно/захвално/спокојно/радосно кад...  
Волим да се шалим зато што...

У игри *Представи свој група*, која се реализује у пару, деци сугерисемо да наведу добре особине друга или другарице. У другој варијанти ове игре, намењеној за играње у групи, једно дете погађа с повезом преко очију, друго дете се налази у кругу, а остала деца га описују тако што поред описа физичког изгледа наводе позитивне особине. Деци се може сугерисати да користе речи као што су *радознао, сналажљив, храбар, ойрезан, љубазан, духовити, скроман, искрен* и сл.

Како бисмо код деце развили поштовање различитости, можемо реализовати игру у којој интегришемо развој говора са ликовним васпитањем. Након што свако дете техником пресликавања уз помоћ темпера наслика лептира, анализирамо дечје радове и уочавамо да се сви лептири разликују по величини, боји, шарамима. Сваки лептир је јединствен и диван на свој начин. Потом деци објашњавамо да се и они разликују по много чему попут лептира које су осликали, али су сви посебни, важни и непоновљиви.

У оквиру пројекта *Лето* у припремној предшколској групи ПУ „Кидс клуб” у Јагодини, у којој се као језици образовања користе српски и енглески, реализована је игра допуњавања реченица *Ја моћу да... Знамо да... Умемо да... Волим да...* Поред деце којима је српски језик матерњи, у игри је учествовало и троје вишејезичне деце, која усвајају српски као језик друштвене средине. Приликом навођења исказа деце из мултикултуралних породица напоменули смо које језике говоре као први језик (L1), други језик (L2), трећи језик (L3) и четврти језик (L4)<sup>3</sup>.

Табела 2. Трансформисање негативне формулације у позитивну

	Ја могу да спавам код баке и деке.
М., дечак	Знам да пишем.
	Умем да возим бицикл.
	Волим да будем с мојом породицом и да се дружим са другарима. Волим и да се играм.

<sup>3</sup> Определили смо се за термине који су уобичајени у англистичкој литератури, јер су у овој ситуацији подеснији од термина *мајтерњи језик* и *сирани језик*, пошто нека деца усвајају више језика услед специфичних породичних, образовних или друштвених околности (Дурбаба 2011).

Табела 3. Искази дечака М. у игри допуњавања реченица

М., Дечак	Ја могу да дохватим даљински са комоде. То је зато што сам порастао.
	Знам да пишем и да бојим.
	Умем да пливам.
	Волим да се играм.

Табела 4. Искази дечака Т. у игри допуњавања реченица

Т., дечак	Ја могу да брзо трчим.
	Знам да чувам новац и да лепо бојим.
	Умем да играм фудбал.
	Волим да пишем.

Табела 5. Искази девојчице Е. у игри допуњавања реченица

Е., девојчица, српски (L1), свахили (L2), енглески (L3)	Ја могу да скачем високо на фотелји.
	Знам да певам лепо.
	Умем да цртам лепо.
	Волим да се играм са мојим другарицама.

Табела 6. Искази дечака Д. у игри допуњавања реченица

Д., дечак	Ја могу да нацртам шта год ми кажеш.
	Знам да жонглирам лопту.
	Умем да слажем лево и да брзо играм фудбал.
	Волим да идем на фудбалски терен са татом.

Табела 7. Искази дечака А. у игри допуњавања реченица

А., дечак, руски (L1), италијански (L2), српски (L3), енглески (L4)	Ја могу да истражујем диносаурусе и велоцирапторе.
	Знам да бројим на италијанском до 100.
	Умем да слажем птеродактила од лево коцкица.
	Волим да читам књиге о диносаурусима и да радим математику и да се играм са другарима.

Табела 8. Искази девојчице З. у игри допуњавања реченица

З., девојчица, турски (L1), српски (L2), енглески (L3)	Ја могу да трчим брзо.
	Знам да правим колачиће са мамом.
	Умем да лепо цртам.
	Волим да идем у парк.

Табела 9. Искази дечака А. у игри допуњавања реченица

А., дечак	Ја могу да помажем људима и другарима.
	Знам да пишем.
	Умем да плешем. Умем и да слажем лево фигуре.
	Волим да се играм са другарима.

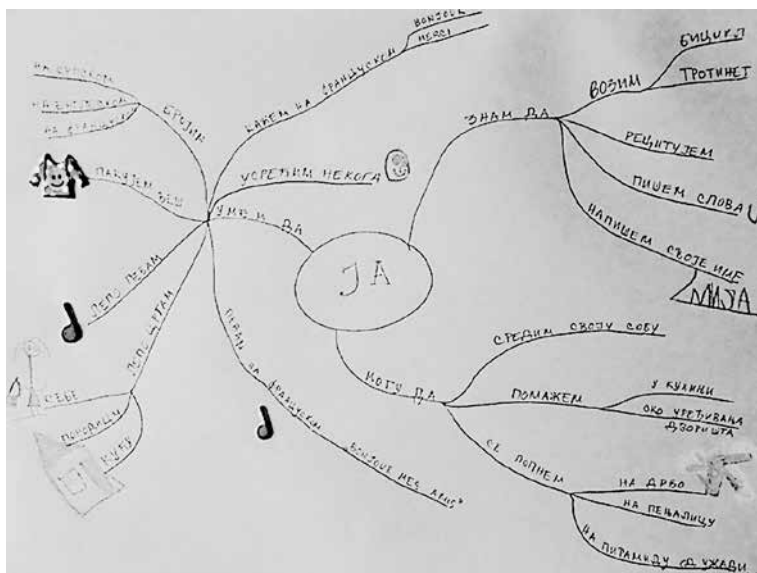
Игра допуњавања реченица допринела је развоју способности грађења зависнослужених реченица, чиме је унапређен говорни развој деце, али и развоју самопоуздања, чиме се доприноси психолошком благостању деце.



да може да обиђе свет за осамдесет дана, зна да управља авионом и уме да се снађе у негостољубивим крајевима планете. Потом их замоли да размисле у чему су добри, шта могу, умеју и знају. Деца допуњавају реченице *Моћу да...*, *Знам да...*, *Умем да...* Наводимо неке од дечјих исказа: *Моћу да йомажем баби да среди дворишиће. Знам да реципијем йесму о малом йујсу. Умем да насмејем некога и да йа усрећим.*

Мапе ума којима се приказују снаге личности такође се могу израдити са децом и у виду плаката поставити на видно место, како би се деца подсећала које су њихове снаге када се суочавају са тешкоћама, лошим расположењем или неуспехом. Постоје докази да развијене снаге личности током одрастања штите децу од менталних проблема, тешкоћа у међуљудској комуникацији или криминалног понашања, чак и када искусе више негативних животних догађаја (Нориш, Вела-Бродик 2009: 274).

Слика 3. Мапа ума *Ја моћу, умем, знам* (М., девојчица, 5 година)



Вођена фантазија као драмска техника којом код деце будимо различите врсте асоцијативних доживљаја, доприноси стварању позитивне атмосфере, ослобађању од негативних осећања и општем осећању благостања. Када након вођене фантазије деца заједнички смишљају причу о ономе што су визуелизовала, ствара се сарадничка атмосфера, деца се забављају и уједно развијају своје синтаксичке способности.

Употребом вођене фантазије доприносимо не само развоју говора, већ и остваривању различитих циљева дечје делатне, персоналне и социјалне добробити (*Основе йројрама ПВО – Године узлејта* 2018), при чему је у кон-

тексту позитивног образовања најзначајније истаћи персоналну добробит у оквиру које доприноси развоју свести о свом телу и себи, развоју чулне осетљивости и емоционалне компетентности<sup>4</sup>.

## ЗАКЉУЧАК

Негујући позитивну комуникацију у вртићу доприносимо развоју низа социјалних и емоционалних вештина, у које спадају самопоуздање, резилентност, способност сарадње са другима, развијена позитивна слика о себи.

Васпитач даје говорни модел који деца опонашају, па је за развој позитивне комуникације код деце неопходно да најпре васпитач овлада комуникативним стратегијама, односно да говори смирено, љубазно, уз осмех и без негативних формулација. Како би унапредио комуникативне способности деце, васпитач најпре испитује ниво развијености језичких способности, користећи стандардизоване тестове. На основу добијених резултата истраживања, васпитач планира рад на развоју комуникативних способности деце.

Чешће коришћење језичких игара, као забавних и мотивишућих активности које деци омогућавају да развијају своје језичке способности и уживају у томе, води остваривању добробити деце. Језичке игре позитивно утичу на говорни развој деце, али и на целокупан психофизички развој детета. Поред тога што су забавне, језичке игре доприносе и развоју личности. Приликом експериментисања језичким формама на подстицај васпитача дете кроз лична постигнућа гради самопоуздање. Игре које се реализују кроз групни начин рада воде успостављању добрих односа у групи и развијају способност сарадње са другима. Кроз вођену фантазију васпитач помаже деци да се ослободе негативних осећања, а креирање мапе ума омогућава деци да размисле које су позитивне снаге њихове личности, чиме поспешујемо развој позитивне слике о себи.

## ЛИТЕРАТУРА

Бак, Мехмедбеговић (2017): Т. Н. Bak, D. Mehmedbegovic, Healthy linguistic diet: The value of linguistic diversity and language learning across the lifespan, *Languages, Society & Policy*, <https://doi.org/10.17863/CAM.9854>.

Бернард, Волтон (2011): М. Е. Bernard, К. Walton, The effect of you can do it! Education in six schools on student perceptions of well-being, teaching-learning and relationships, *The Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 22, <https://doi.org/10.21913/JSW.v5i1.679>.

---

<sup>4</sup> Примере за коришћење вођене фантазије у оквиру развијања реалног програма дали смо у раду Спасић, Миљковић 2023.



Вајт (2016): К. White, *Teacher Communication : A Guide to Relational, Organizational, and Classroom Communication*, Rowman & Littlefield Publishers.

Васић (2000): S. Vasić, *Veština govorenja: vežbe i testovi za decu i odrasle*, Beograd: Poslovni biro.

Зукорлић (2016): М. Зукорлић, Педагошка комуникација у функцији развоја социјалне компетенције ученика, *Иновације у настави*, 29(1), 92–104.

Капра, Барбаранели, Стека, Малоун (2006): G. V. Caprara, C. Barbaranelli, P. Steca, P. S. Malone, Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level, *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>.

Капстик, Дилејни (2016): Т. Capstick, M. Delaney, Language for resilience: The role of language in enhancing the resilience of Syrian refugees and host communities, *The British Council*. Retrieved from [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language\\_for\\_resilience\\_report.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_for_resilience_report.pdf).

Кристјансон (2012): К. Kristjánsson, Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?, *Educational Psychologist*, 47(2), 86–105, DOI: 10.1080/00461520.2011.610678.

Лалић Вучетић (2008): Н. Лалић Вучетић, Квалитет комуникације између наставника и ученика и примена подстицајних мера, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40(1), 122–136.

Максић, Ђуришић Бојановић (2017): S. Maksić, M. Đurišić Bojanović, Doprinos školskog psihologa primeni principa pozitivne psihologije u razvoju škole, *Nastava i vaspitanje*, 66(2), 337–350.

Маркес, Паис-Рибейро, Лопес (2011): S. Marques, J. Pais-Ribeiro, S. Lopez, The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study, *Journal of Happiness Studies*, 12, 1049–1062, DOI: 10.1007/s10902-010-9244-4.

Мејли, Даф (2001): А. Maley, Duff, *Drama Techniques in Language Learning: A resource book of communication activities for language teachers*, Cambridge University Press.

Мерсер, Мекинтајер, Грегерсен, Талбот (2018): S. Mercer, P. Macintyre, T. Gregersen, K. Talbot, Positive Language Education: Combining Positive Education and Language Education, *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(2), 11–31.

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

Основе програма ПВО (2018): Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta, *Službeni glasnik RS – Prosvetni pregled*, br. 16/2018.

Селигман, Чиксентмихали (2000): М. Е. Р. Seligman, M. Csikszentmihalyi, Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55(1), 5–14, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.

Селигман, Ернст, Гилам, Рајвич, Линкинс (2009): М. Seligman, R. Ernst, J. Gillham, K. Reivich, M. Linkins, Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.

Спасић, Миљковић (2023): Ј. Spasić, А. Miljković, Vođena fantazija u funkciji podsticanja govora i razvijanja realnog programa, *Zbornik radova Savremeno predškolsko*

*vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti*, Užice: Pedagoški fakultet u Užicu (u štampi).

Стојановић Ђорђевић, Стојнев (2018): Т. Stojanović Đorđević, М. Stojnev, Компоненте успешне комуникације у настави, *Nasleđe*, 39, 29–40.

Томчић, Андевски (2020): М. Томчић, М. Andevski, Интеракцијско-комуникацијски процес у настави и школско постигнуће ученика, *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 29, 49–70.

Цимерман, Пинијел (2016): Е. Zimmerman, К. Piniel, Advanced language learners' experiences of flow in the Hungarian EFL classroom, In: P. D. MacIntyre, Т. Gregersen, S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA*, Bristol: Multilingual Matters, 193–214. Retrieved from [http://www.centreforconfidence.co.uk/docs/The\\_curiouscase.pdf](http://www.centreforconfidence.co.uk/docs/The_curiouscase.pdf).

Шошани, Слоун (2017): А. Shoshani, М. Slone, Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Well Being and Learning Behaviors, *Frontiers in Psychology*, 8, 26 October 2017, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>.

Шејтанић (2019): С. Šejtanić, *Комуникација у школи*, Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“, Nastavnički fakultet.

Jelena Lj. Spasić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

## THE ROLE OF POSITIVE COMMUNICATION IN PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT

*Summary:* The paper presents the possibilities for implementing the principles of positive psychology in encouraging speech development of preschool children. Positive communication in kindergartens has not been given much attention in previous research, thus the paper represents a contribution to the study of positive education at preschool age. Examples from teaching practice show that it is possible to integrate the principles of positive education into the project approach, fostering positive communication in preschool classes.

Teacher's verbal expression is a model that children imitate. Therefore, for the development of positive communication in children, it is necessary for the teacher to master communicative strategies, that is, to speak calmly, politely, with a smile and without negative wording. In order to improve children's communication skills, the teacher needs to examine the level of development of their language skills. It could be done by using standardized tests. Based on the obtained research results, the teacher makes plans to work on the development of children's communication skills.

Language games have a positive effect on children's speech development, as well as on their overall psychophysical development. In addition to being fun, language games also contribute to personal development. Teachers should encourage children to experiment

with language forms. In this way, through personal achievements, children build self-confidence. The games also contribute to establishing positive relationships among children.

*Keywords:* Serbian language, speech development, preschool age, positive communication, positive psychology.



Нина Б. Живковић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за филолошке науке

УДК 371.3:087.5-053.4  
DOI 10.46793/Uzdanica20.S.205Z  
Оригинални научни рад  
Примљен: 7. децембар 2023.  
Прихваћен: 19. фебруар 2024.

## СЛИКОВНИЦЕ ЏУЛИЈЕ ДОНАЛДСОН У КОНТЕКСТУ ПОЗИТИВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

*Апстракт:* У раду се анализирају елементи сликовница за децу Џулије Доналдсон из перспективе њихове адекватности и значаја у раду са децом предшколског узраста и ученицима млађих разреда основне школе. На првом месту, представљају се доминантни елементи поетике списатељице, затим се указује на функцију и значај употребе сликовница у раду са наведеним узрастним категоријама младих слушалаца и читалаца, а потом се истичу важни циљеви које у оквиру васпитног и образовног рада у предшколским установама и основним школама ваља постићи. Након тога, у раду се издвајају одлике јунака и елементи заплета у сликовницама Џулије Доналдсон чије упознавање и интерпретација код деце/ученика може подстаћи позитивне емоције, позитивне одлике и резилјентност, чиме се доприноси суштинском циљу позитивног васпитања и образовања – оснаживању и постизању добробити детета, односно ученика.

*Кључне речи:* Џулија Доналдсон, сликовнице, позитивно васпитање и образовање, срећа, добробит.

### 1. СЛИКОВНИЦЕ ЏУЛИЈЕ ДОНАЛДСОН

Џулија Доналдсон је британска ауторка у свету позната првенствено захваљујући занимљивим заплетима и јединственим јунацима својих сликовница намењених деци. Иако римоване и стиховане приче нису једини жанр у којем се ова списатељица опробала,<sup>1</sup> највећу популарност, а самим тим и могућност утицаја широм света донела су јој дела попут *Грозона*, *Прушка*, *Зоја* и других.

---

<sup>1</sup> Џулија Доналдсон је такође ауторка песама за дечје телевизијске емисије, драмских комада намењених деци и особених фонетских шема које олакшавају меморизацију текста. Од 2011. до 2013. године носила је титулу дечјег лауреата, односно амбасадора књижевности за децу. В. <https://www.juliadonaldson.co.uk/>

Познато је да су важни критеријуми за одабир сликовница у раду са децом њихов естетски квалитет, семантички спектар и квалитет илустрација<sup>2</sup> (в. Vatič 2021: 19), и управо су наведене категорије неки од разлога због којих деца различитих узраста, социјалног и културног залеђа радо слушају и читају сликовнице Џулије Доналдсон.

Поменутом разлогу ваља придодати и чињеницу да су текстови ове ауторке пример успешне и инспиративне синтезе различитих (често традиционалних) жанрова и кодова – бајки, фантастичних прича, прича о животињама, шаливих прича, новела – што је једна од важних карактеристика сликовница новог миленијума (в. Kümmerling-Meinbauer 2015: 249), једнако као и провокативност и озбиљност тема и питања које оне покрећу (в. Зорић, Велишек-Брашко 2021: 78; Kümmerling-Meinbauer 2015: 250).<sup>3</sup> Уз то, као посебно важно за тему овог рада, ваља нагласити да сликовнице новог миленијума, међу њима и текстови Џулије Доналдсон, у својој основи имају причу о различитим емоционалним и психолошким процесима (Kümmerling-Meinbauer 2015: 250).

Захваљујући томе, модерне сликовнице, можда и више него традиционалне, постају предмет опсежних истраживања у домену литерарних и лингвистичких студија, психологије, педагогије, историје уметности, наратологије и когнитивних студија (Kümmerling-Meinbauer 2015: 249).

Дела Џулије Доналдсон су у значајној мери подвргнута процесу карактеристичном за 21. век – ремедијализацији сликовница (в. Kümmerling-Meinbauer 2015). Наиме, она свој живот настављају и у другим медијским форматима, првенствено цртаним филмовима за децу, али и у облику различитих интерактивних књига, едукативних игара, чиме се проширује дијапазон могућности њихове употребе у раду са децом предшколског и млађег школског узраста.

Иако се на први поглед може чинити да су сликовнице штиво искључиво намењено деци предшколског узраста, истраживања и студије показују да су оне једнако подстичућа и адекватна литература и за ученике млађих разреда основне школе (в. Vatič 2021; Спасић 2022).

На поменуто, између осталог, указује и српски издавач сликовница Џулије Доналдсон – Креативни центар – сугеришући да ове књиге могу чи-

---

<sup>2</sup> Илустрације у највећем броју сликовница Џулије Доналдсон дело су немачког илустратора Аксела Шефлера.

<sup>3</sup> „Поред тога што представљају својеврсну играчку у рукама деце најмлађег узраста, уводећи их у свет бајки и поезије, сликовнице отварају врата и веома важним темама, и то не само у смислу естетске и педагошке поруке и поуке до које се читањем и гледањем долази” (Зорић, Велишек-Брашко 2021: 78).

тати деца од четири до седам година,<sup>4</sup> при чему ваља имати у виду да се те границе лако могу померати ка још млађим и нешто старијим узрастима.

Првенствени разлог томе могуће је препознати у особеној природи сликовница, које представљају складну симбиозу вербалног и визуелног кода, пружајући тиме широк дијапазон могућности употребе на различитим узрастима и у различитим контекстима – у млађим разредима основне школе посебно у оквиру интеграције различитих методичких, односно предметних подручја.

## 2. СЛИКОВНИЦЕ – УЛОГА И ЗНАЧАЈ У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ И МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Сливовница је врста књиге која своју улогу и значај остварује од најранијег узраста. Како је у литератури примећено, сликовнице се у васпитно-образовном раду са децом користе већ од јасленог узраста (Ђорђевић, Новичић 2020: 23), када су посебно подстицајне за развој моторичких способности и функционишу као својеврсна играчка. Њихова моторичка функција повезана је са унапређењем перцептивних способности деце, будући да сликовнице поспешују развој чула вида, слуха и додира (Зорић, Велишек-Брашко 2021: 78), чему се придружује подстицање интелектуалних вештина и функционалних способности (анализе, синтезе, уочавања детаља), као и имагинације, креативности (Зорић, Велишек-Брашко 2021: 78), емоционалног развоја и естетских афинитета, односно ставова (Ђорђевић, Новичић 2020: 22).

Прва асоцијација на употребу сликовница у васпитно-образовном раду јесу подстицаји у оквиру развоја говора и почетне писмености, што подразумева много засебних сегмената.

Између осталог, „сликовница доприноси развоју говорног изражавања деце тако што поспешује правилну артикулацију, богати фонд речи, може послужити у говорним вежбама, служи у развијању способности слушања детета. Помаже код повезивања изговорене речи са сликом, правилног обликовања реченица, смисленог говора и одговарања на питања” (Ђорђевић, Новичић 2020: 32).

---

<sup>4</sup> До сада су на српски језик преведена следећа дела Џулије Доналдсон: *The Gruffalo* (Грозон, прво издање у Србији 2014. године), *The Gruffalo's Child* (Грозоново дете, прво издање 2015), *What the ladybird heard* (Шпица је сазнала бубамара мала, прво издање 2016), *What the ladybird heard next* (Шпица је ново сазнала бубамара мала, прво издање 2016), *Monkey Puzzle* (Збуњено мајмунче, прво издање 2018), *Stickman* (Прјуићко, прво издање 2019), *The Ryming rabbit* (Зека њесник, прво издање 2020), *The Smeds and the Smoos* (Црвеници и Плавци, прво издање 2021), *Room on the Broom* (Гужва на мейли, прво издање 2021), *The highway rat* (Разбојник Пацко, прво издање 2022), *Zog* (Зоџ, прво издање 2023), *Zog and the flying doctors* (Зоџ и леићеи докџори, прво издање 2023), *Superworm* (Суперлисџа, прво издање 2023) и *The snail and the whale* (Пуж морем скиџа на реџу киџа, прво издање 2023).

Поред тога што богате речник, сликовнице утичу и на развој ране писмености, мотивишући децу да науче да читају. Јелена Спасић истиче како сликовнице омогућавају, посредством илустрација, особену симулацију читања. Оне, посебно у процесу заједничког читања, буде „интересовање за књигу и писану реч од најмлађег узраста” (Спасић 2022: 123).<sup>5</sup>

Сливовнице, захваљујући једнако важној функцији визуелног кода, подстичу развој визуелне и мултимодалне писмености (Batič 2021: 11; Спасић 2022: 124). Изазови које сликовница ставља пред своје младе слушаоце, односно читаоце, огледају се у чињеници да она обједињује речи, као конвенционалне знакове, чија је улога приповедање а распоред линеаран, и слике/илустрације, визуелне, иконичне знакове, нелинеарно распоређене и без јасног упуства како их разумети (в. Batič 2021: 12). Како је приметио Фанг, илустрације у сликовницама имају вишеструку улогу – оне обликују хронотоп, учествују у карактеризацији јунака, усложњавају заплет и слично (в. Fang 1996), односно пружају сложен контекст који треба разумети, прочитати (Batič 2021: 18). У том аспекту препознаје се могућност коришћења сликовница и након предшколског узраста, јер управо визуелни елементи пружају детаље за каснију анализу, али и креативне подстицаје (Batič 2021: 18).

Претпоставља се да управо спој слике и текста омогућава детету, читаоцу или слушаоцу, да открије не само свет писане речи већ и свет који га окружује, да развија комуникативне вештине, осваја нова искуства, упознаје нове светове (Ђорђевић, Новичић 2020: 32). Упознавање стварности и света којима дете припада један је од сегмената образовне функције коју сликовнице могу имати (Ђорђевић, Новичић 2020: 32).

У вези са питањима која овај рад покреће, још је важније нагласити да се у границама опште категорије „света” крију не само појаве, већ и односи, интеракције које дете упознаје (Ђорђевић, Новичић 2020: 32). Тако се поред говорно-језичке, образовно-васпитне, забавне и естетске функције, остварује и искуствена,<sup>6</sup> спознајна у суштинском значењу те речи, будући да дете посредством сликовница може да крене на пут изградње квалитетних односа са другима, али и у процес откривања сопствених моћи и потенцијала.

---

<sup>5</sup> „Чињеница је да најмлађи читаоци речи претварају у слику и да нису увек у могућности да језик осете аудитивним путем. Отуда потреба за графичким решењима, било кроз визуелизацију поетског текста само формом стихова, било путем илустрације као помоћног (допунског) средства” (Драгутиновић, Вељковић Мекић 2021: 90).

<sup>6</sup> Наведене функције поменуте су и представљене у раду Иване Ђорђевић и Ане Новичић „Сливовница у просторима детињства – осврт на историју настанка, значај и улогу сликовница у дечјем развоју” (в. Ђорђевић, Новичић 2020: 32, 37).



### 3. ИСХОДИ И ЦИЉЕВИ ВАСПИТНОГ И ОБРАЗОВНОГ РАДА СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА И УЧЕНИЦИМА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Све поменуте функције сликовница показују да оне могу имати важну улогу у постизању суштински важног циља сваког рада са младима – реч је о постизању добробити, особеног појма који у себи обједињује читав дијапазон значења и који се, посебно у оквирима позитивне психологије и позитивне педагогије, доводи у везу са појмом среће.

У *Основама програма предшколског васпитања и образовања (Годинама узлећа)* постизање добробити повезује се са жељом да дете „развија сложене капацитете од којих ће зависити његове будуће могућности, његова личност и успешност функционисања у даљем животу”, што упућује и на значај остваривања „континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања”.<sup>7</sup> Претпоставка о могућности оснаживања добробити детета огледа се и у томе што се концепцијом поменутог програма дете „сагледава као богато потенцијалима, као агенс, компетентни учесник у сопственом учењу и живљењу”, а та његова способност гради се „кроз односе са одраслима и вршњацима и зависи од квалитета ових односа – колико су они подстицајни и подржавајући”.

Једнако као и основношколско, предшколско васпитање и образовање посвећено је дугорочним циљевима и исходима, међу којима се као најважније истичу основне, базичне компетенције „успешног људског функционисања, развоја и учења, као што су способност саморегулације, симболичко изражавање, социјална и емоционална компетентност, позитиван идентитет”.

Све поменуте категорије издвојене су као значајне у многобројним студијама о појму и значају добробити, а у *Годинама узлећа* овај се концепт раслојава у три поткатеорије: персоналну, делатну и социјалну добробит детета. У *Основама програма предшколског васпитања и образовања* добробит се у најширем смислу дефинише као „капацитет успешног персоналног и интерперсоналног функционисања, испољавања и култивисања људских потенцијала за развој и напредак”. Као подршка персоналној добробити издвајају се развијање инструменталне и психолошке самосталности, идентитета и самоприхватања, као и емоционалне компетентности. Подршка делатној добробити детета огледа се у развијању отпорности (резилијентности) на стрес, негативне емоције и изазове, и способности конструктивног приступа проблемима и променама, док се као подршка социјалној добробити детета

---

<sup>7</sup> Сви наведени цитати који се односе на концепцију васпитно-образовног рада у предшколским установама преузети су из документа *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа*.

наводе „развијање моралних вредности и норми и способности моралног расуђивања, правичности и уважавања разлика”.

Општи циљеви предшколског васпитања и образовања су и развијање диспозиција за „целоживотно учење као што су отвореност, радозналост, отпорност (резилијентност), рефлексивност, истрајност, поверење у себе као способног ‘ученика’ и позитивни лични и социјални идентитет, чиме се постављају темељи развијања образовних компетенција”.

Улога у учешће васпитача у формирању атмосфере у којој ће се деца осећати срећно, прихваћено, задовољно и остварено, градити односе пријатељства, блискости, поштовања, поверења и лојалности, остварује се и избором свега са чиме се она упознају, а што могу бити и сликовнице које су им тематски интересантне, чији их садржаји и јунаци мотивишу на слушање, разговор и размишљање, а илустрације заокупљају и буде машту, што је свакако случај са књигама Џулије Доналдсон.

Естетски, као и педагошки квалитет њених текстова и спектар емоција и размишљања које могу покренути у детету, свакако ће омогућити да се у њему повежу позитивна емоција и позитивно искуство, што представља један од најважијих циљева позитивног васпитања и образовања (в. Kristjánsson 2012: 93).

Уз неминовно повећање опсега образовних циљева и знања које би ученици требало да усвоје, општи циљеви и исходи образовно-васпитног рада у млађим разредима основне школе остају слични онима из предшколског васпитања и образовања. Будући да је садржај програма јасније и стриктније одређен него у предшколским установама, учитељима у основним школама основу за упознавање ученика са сликовницама Џулије Доналдсон може пружити интегрисана настава, односно повезивање предметних подручја Српског језика, Страног (енглеског) језика, Ликовне културе и Музичке културе.

Тако се, на пример, у Правилнику о плану наставе за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, као општи циљеви наводе „обезбеђивање добробити и подршка целовитом развоју ученика”, „развијање компетенција за сналажење и активно учешће у савременом друштву које се мења”, „пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима”, „развијање кључних компетенција за целоживотно учење, развијање међупредметних компетенција за потребе савремене науке и технологије”, „развој свести о себи, развој стваралачких способности, критичког мишљења, мотивације за учење, способности за тимски рад, способности самовредновања, самоиницијативе и изражавања свог мишљења”, „развијање осећања солидарности, разумевања и конструктивне сарадње са другима и неговање другарства и пријатељства”, „развијање позитивних

људских вредности”, „развијање компетенција за разумевање и поштовање права детета, људских права, грађанских слобода и способности за живот у демократски уређеном и праведном друштву”, „развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, развој толеранције и уважавање различитости”, „развијање личног и националног идентитета” и др.<sup>8</sup>

Јасно је да постизање свих наведених циљева доприноси самопоштовању ученика и њиховој свести о сопственој (али и туђој) вредности, што значајно утиче на њихов когнитивни и друштвени развој (в. Marques et al. 2011). Такође, важност остваривања представљених циљева препознаје се у чињеници да развијање карактерне снаге ученика, односно оснаживање њихове добробити, утиче у позитивном смислу на депресију и анксиозност (White, Waters 2015; Seligman et al. 2009: 294), као и у томе да постизање персоналне добробити има директан утицај на здравље и дуговечност особе (Diener et al. 2009: 69).

#### 4. ОСНАЖИВАЊЕ ДОБРОБИТИ ДЕТЕТА/УЧЕНИКА У ПРОЦЕСУ УПОЗНАВАЊА СА СЛИКОВНИЦАМА ЏУЛИЈЕ ДОНАЛДСОН

Побројани циљеви васпитног и образовног рада у предшколским установама и млађим разредима основне школе несумњиво кореспондирају са моралним одликама и концептима које представници позитивне психологије и педагогије сматрају значајним за постизање „срећног” живота.

У литератури се јасно назначује да образовно-васпитне институције код деце, односно ученика, треба да култивишу моралне одлике попут моралних врлина – мудрости, храбрости, хуманости, праведности, трезвености – и карактерне снаге, на првом месту отпорност, односно резилијентност на стрес, негативне емоције и изазовне ситуације (Kristjánsson 2012: 93).

Такође, истиче се значај (личне) аутономије, прихватања себе, позитивног односа са другима, могућности да се обликује или изабере животни контекст, односно окружење по мери сопственог бића, осећања сврховитости живота и личног развоја (Ryff 1989: 1071).

Несумњиво је да је концепт добробити могуће довести у везу са 1) персоналном срећом, доживљајем позитивних емоција и уживањем у личним задоволствима, 2) са животом који се живи у складу са врлином, сопственим капацитетима, у сталном процесу личног развоја, 3) са смисленом, сврсиходном везом са другима, у којој се лична хтења превазилазе зарад добробити тих других и, на крају, 4) са спремношћу да се сопствена снага и капацитети

---

<sup>8</sup> Сви цитати преузети су из текста поменутог *Правилника*.

тети ставе у службу вишег добра, циља или сврхе који надилазе појединца (Seligman et al. 2009).

Сликовница *Грозон* Џулије Доналдсон, објављена први пут 1999. у Великој Британији, поред насловног јунака има и право, суштинског јунака приче – малог миша. Управо наизглед неугледна, немоћна, крхка, мала створења у текстовима Џулије Доналдсон често имају најважнију улогу и пример су превазилажења тешких ситуација, односно отпорности на стрес и негативне емоције, првенствено емоцију страха.

Малог миша, док спокојно и мирно шета „крз густ и таман гај” (Доналдсон 2022а)<sup>9</sup>, који би се могао тумачити као метафоричка представа (људског) живота, сусрећу редом лисица, сова и змија, предатори чији је једини циљ да га поједу, и који би могли да у овом случају симболизују разноврсне животне невоље.

Међутим, уместо да га страх који осети у сусрету са њима паралише, мали миш веома брзо успева да смисли причу о необичном чудовишту – Грозону – са којим управо сада треба да се у шуми сусретне, а чије су омиљене посласице, редом, „лија печена”, „сладолед од сове” и „змијска гибаница” (Доналдсон 2022а). Насупрот мишу, који трезвено, истрајно и храбро превазилази опасност са којом се три пута сусрео, предатори, сасвим неочекивано, беже главом без обзира на први помен могуће невоље.

Занимљив, за децу мотивишућ и инспиративан, а за поетику Џулије Доналдсон карактеристичан преокрет настаје оног тренутка када миш, након што је мислио да је избегао све опасности, заиста наиђе на чудовиште за које је веровао да живи само у његовој машини. Интензитет опасности се повећава, изазов пред којим се миш овога пута нашао као и осећање страха које је осетио, овога пута су несумњиво јачи, али га ни сада описане околности не заустављају у намери да се одбрани.

Миш још једном доказује своју интелигенцију, лукавост, мудрост, трезвеност и храброст, спремност да превазиђе тешку ситуацију, тако што успе да наговори Грозона да га прати кроз шуму не би ли се уверио да је управо миш најопасније и најстрашније створење у читавој шуми. Њих двојица сада заједно сусрећу змију, сову и лисицу, које беже чим их угледају, плашећи се Грозона, што чудовиште тумачи као израз њиховог великог страха од миша. На крају, суочен са суптилном претњом малог миша како му је омиљено јело „од Грозона сарма” (Доналдсон 2022а), и Грозон бежи, остављајући миша у осећању мирног, тихог спокоја, задовољства и поноса што је на представљени начин успео да превазиђе велике невоље и опасности пред којима се нашао, а што је несумњиво допринело развијању његовог личног идентитета и осећању сопствене вредности.

<sup>9</sup> Сликовнице Џулије Доналдсон у издању Креативног центра нису пагинисане.

Утисак о значају константности одређених постигнућа, посебно успеха у превазилажењу недаћа ослањањем на сопствену трезвеност и интелигенцију, Џулија Доналдсон у свом стваралаштву обликује наставцима прича, који промовишу и потврђују једном представљене карактерне одлике. Тако се у сликовници *Грозоново дејте* (први пут објављеној 2003) још једном представља способност малог миша да се брзо и лако снађе, овога пута приликом сусрета са Грозончицом, Грозоновом ћерком.

Очекивано, будући да је у питању дете, макар то било дете шумског чудовишта, Грозончица је замишљена као симпатични, позитивни јунак литературе за децу, којег красе особине карактеристичне за дете – она жели да буде самостална, уз то је и веома радознала, и та јој радозналост улива посебну храброст у ноћи када се сама упути у тамну шуму не би ли упознала великог, страшног и злог миша о којем јој је отац причао.<sup>10</sup>

Начин на који је Грозон описао тог миша са којим се једном сусрео у тамној шуми, сведочи о великом страху који је том приликом искусио,<sup>11</sup> и омогућава да се, још једном, успостави јасна паралела између бића које је физички надмоћно, али интелектуално инфериорно у односу на само споља слабашног миша.

Иако је Грозончица храбра, и она у сусрету са малим мишем мора да осети велики страх, не би ли се још једном снага ума и способности да се негативне емоције и околности превазиђу ставили у први план. Будући да Грозончица тражи великог, злог миша, на којег ју је отац више пута изричито упозоравао, мали миш, не би ли умакао опасности да постане њена храна, брзо смишља паметан план – одводи Грозончицу на место где ће месечева светлост моћи да од његовог тела направи велику сенку, обећавајући Грозончици како ће управо сада доћи тај миш којег она упорно тражи. Како се и очекује, Грозончица заиста поверује да је то миш из прича тате Грозона и брзо се враћа у свој дом – пећину. Као и у случају сликовнице *Грозон*, и ова се књига завршава тихим, ненаметљивим осећањем спокоја, поноса и среће малог миша који је успео да превазиђе незавидну ситуацију у којој се нашао.

Слично осећање ненаметљиве среће која се осећа у тренуцима личног раста уочава се на последњим страницама сликовница *Шџа је сазнала бубамара мала* (2009) и *Шџа је ново сазнала бубамара мала* (2015). За разлику од претходно представљених сликовница, у овима је фокус умерен са личне угрожености на угроженост неког другог из заједничког колектива.

---

<sup>10</sup> У авантуру Грозончица креће подстакнута осећањем досаде, што је карактеристика дечјег понашања: „Док Грозон хрче, а напољу снег пада, / Грозончицу обузе нека досада. / Ал’ тад осети храброст, страх је мину, / те напусти сама топлу пећину” (Доналдсон 2022б).

<sup>11</sup> „Грозон рече: *’Не њамџим му изглед љрави’,* / стаде, па поче да се чешка по глави. / *’Тај велики, зли Миш сџраишу снају има / и сџраишно дуј реј љрекривен крљушииима. / Збој вајрених очију сџраишно му лице, / а сџраишни бркови јачи су од жице.’*” (Доналдсон 2022б)

Наиме, у сликовницама о малој бубамари, још једном малом, чак и најмањем јунаку сликовница Џулије Доналдсон, крадљивици „суви Мика” и „дебели Жика” (Доналдсон 2021а; Доналдсон 2021б) покушавају да са имања отму краву шампионку, односно коку носилу, не би ли се тако домогли новца. У оба случаја, насупротив свим осталим, много снажнијим и већим животињама које једино умеју да вербално изразе жељу да заштите краву и коку, бубамара је та која јако брзо („док дланом о длан”) успева да смисли „јако добар план” (Доналдсон 2021б). У првом случају, она користи мапу лопова коју је видела и чињеницу да зна њихов план кретања по сеоском имању, не би ли смислила начин како да их уместо до штале краве шампионке током ноћи одведе (уз помоћ осталих животиња) право до велике баре, у коју ће упасти и тако се разоткрити. У другој сликовници, прича о фантастичном бићу – розе красотици која носи јаја велика попут вреће – довољна је да крадљивце одведе право до стајњака који се обрушава на њих, па се неминовној пропасти злог плана придружује и очигледно понижење ових негативних јунака и њихових намера.

Несумњиво јасне педагошке намере ових сликовница огледају се с једне стране у очигледној подели на добро и зло, на морално и неморално чињење, односно у величању овог првог, али и у недвосмисленом истицању лепоте и важности коришћења сопствених капацитета и снага зарад добра другог и заједнице којој се припада.

Истоветан случај уочава се у сликовници *Разбојник Пацко* (2011), у којој се окрутности страшног пацова, који свим животињама које сусретне одузима храну, иако већину те хране не једе, и тако уништава лепоту живота у крају који је запосео, супротставља наизглед наивна и немоћна патка која, попут миша и бубамаре, успева да смисли паметан, односно лукав план.

Лепота сликовница Џулије Доналдсон огледа се и у чињеници да се слушаоци, односно читаоци сусрећу са великим бројем врло иновативних идеја и занимљивих заплета, који сви заједно за циљ имају да покажу лепоту и значај трезвености и ослањања на сопствену снагу, оличену у интелигенцији. И сама суочена са његовом претњом да ће је појести, патка обећава Пацку да ће га одвести до своје сестре која има пуно слаткиша, тј. храну коју пацов прижељкује, што је несумњиво суптилни начин ауторке да код деце створи одређену дистанцу у односу на ову, сасвим сигурно, нездраву врсту хране. Патка разбојника Пацка одводи до пећине, где се, захваљујући еху, све што изговара потврђује као истина. Вођен похлепом, Пацко улази у пећину из које дуго није могао да пронађе излаз. Његов пут ка слободи представљен је и као пут личног преображаја, јер након што је из пећине изашао, Пацко више није био похлепан и зао, већ је скромно и смерно радио

у посластичарници – једино што је остало непромењено јесте, деци тако позната, љубав према слаткишима.<sup>12</sup>

Још један, само наизглед, мали јунак сликовница Џулије Доналдсон јесте пуж који сања о путовању морима у сликовници *Пуж морем скића на реју кити* (2003). Он је пример независног јунака који има снажно изграђен лични интегритет, односно аутономију, и спреман је да пожели нешто друго у односу на све остале чланове заједнице којој припада (в. Ryff 1989: 1071).<sup>13</sup> И не само то, на крају он успева да обликује свет којем припада у складу са сопственим жељама, толико да и сви остали пужеви пожелеле и прихвате да се упусте у авантуру на коју је он први пошао. А та авантура подразумевала је путовање морима и океанима на репу великог кита, сусретање са новим искуствима, са препрекама које ваља превазићи а које неминовно оснажују, и, између осталог, очекивану победу интелигенције и упорности у тренутку када снага није била довољна. Наиме, кит се у једном тренутку насукао, а једини који је могао да му помогне био је мали пуж који је дошао до школе и трагом слузи на табли пред децом написао како је киту потребна помоћ. Након повратка са путовања, кит и пуж осталим пужићима су причали о томе „како је пужић мали и ситан / због трага сребрног постао битан, / како је успео да се снађе / и киту великом помоћ да нађе” (Доналдсон 2023а).

Упорност, која краси малог пужа, важна је одлика још једног врло занимљивог јунака – реч је о персонификованом пруту, односно Прутку, којег, иако то не жели, стицајем околности различите животиње и људи користе као средство у остваривању својих циљева или пак као играчку. Насупрот различитим сврхама које му се споља намећу, Прутко кроз смену годишњих доба и проток времена остаје веран идеји о повратку своме дому, што се на крају сликовнице и дешава, у виду испуњења искрене новогодишње жеље. У новогодишњој ноћи, Прутко се враћа онима који га верно чекају, једнако као што је и он све време упорно настојао да им се врати: „Конечно ту сам! Ту ми је место, / уз моју драгу и деце троје!” (Доналдсон 2021в).

Помоћ другима, делање које за циљ има добробит других, важност упостављања односа који се темеље на пријатељству, срдачности, оданости – теме су сликовница *Гужва на мейли* (2002), *Зої* (2010), *Суперлисита* (2012) и *Зої и леићећи докџори* (2017).

У првој Доналдсон користи класични мотив традиционалних бајки – показујући како се добро увек враћа добрим. Вештица у знак захвалности за

<sup>12</sup> „Мршав и кротак, сада је добар, / не краде, има посао чистача. / Брише и сређује / посластичарницу [...] / препуну дивних слатких колача!” (Доналдсон 2023в).

<sup>13</sup> „Пужића ту је дружина цела, / за стену чврсто слепљених тела, / па кажу ово што би да скита: / 'Где ћеш ти?! Мируј! Ко те шта пита?!' / То малом пужу не беше право, / па викну: 'Знам шта ћу! Остајте здраво!' / И за њим сребрни / траг се пружи, / прав, па кривудав, све дужи и дужи. / Ту нешто пише... И не баш ситно... / 'Пловидба морем треба ми хитно!'” (Доналдсон 2023а).

помоћ коју су јој пружиле животиње проналазећи њене изгубљене предмете, прима на своју метлу, као у свој дом, пса, жабу и птицу, који, заједно са њеном мачком, чине дружину која ће је на крају спасити од страшног змаја. Свакако да је најснажнија порука ове сликовнице садржана у речима саме вештице која животињама каже: „Хвала вам, хвала, дружино мила! / Да није било храбрости ваше, / сад бих ја змајева вечера била!” (Доналдсон 2022г), што недвосмислено указује на важност и природу веза које успостављамо.

Змај Зог није само, попут Прутка, симбол невероватне одлучности и истрајности у остварењу зацртаних циљева. Зогов успех у школи за змајеве не зависи само од његове личне воље, већ и од помоћи коју му несебично пружа принцеза Ивона. Њена хуманост<sup>14</sup> постаје један од централних мотива и у сликовници *Зој и лејтећи доктори*, она инспирише и друге, па тако и витез Гавра и сам Зог своје капацитете стављају на располагање другима, које несебично лече.

Принцеза Ивона пример је јунакиње која има снажно изграђен идентитет и личну аутономију, захваљујући чему напушта претпостављене дужности и живот једне принцезе, али и успева да убеди свог стрица-краља да принцезе „могу докторке да буду” (Доналдсон 2023д).

У сликовници о суперглисти још једном се наглашава лепота чињења у корист других – суперглиста је суперјунак управо зато што је спремна да у свакој прилици, на врло маштовите начине, помогне другима који су у невољи.<sup>15</sup> Њена доброта је инспиришућа и покретачка снага, па се тако, у тренутку када се сама суперглиста нађе у невољи, сви њени пријатељи удружују и успевају да надмудре страшног и злог чаробњака Гуштера, који ју је заробио због својих похлепних циљева.

Значај прихватања различитости и лепота која из отворености и превазилажења предрасуда може да проистекне представљени су у сликовници *Црвенци и Плавци* (2019). Црвенка Жанета и Били Плавац, главни јунаци ове књиге, једини су спремни да превазиђу раздор између група ванземаљаца којима припадају, између осталог и захваљујући томе што им обичаји и навике заједници којој припадају нису довољно интересантни. Иако их старији уче да се никако не треба дружити са Црвенцима, односно Плавцима, љубав која се рађа међу њима основа је превазилажења наметнутих ставова о међусобним разликама, а њена круна је беба, „најдивније љубичасто дете”

---

<sup>14</sup> У тренутку када змај Зог и витез Гавра желе да се, по традиционалним правилима, међусобно боре за принцезу, она их зауставља: „Тад принцеза скочи међу завађене стране: / Доста! Свету не требају модрице и ране! Нећу да ме спасавате! На двор назад нећу! / Ни богатство, ни хаљине не дају ми срећу. / Докторка бих ја да будем, да ме свуда има, / да прегледам и да лечим, да бринем о свима!” (Доналдсон 2023г).

<sup>15</sup> „СУПЕРГЛИСТА – супер дуга! / СУПЕРГЛИСТА – супер јака! / Када крене да виђу, / нестаће нам брига свака!” (Доналдсон 2023б).



(Доналдсон 2022в), која симболизује лепоту прихватања и прожимања различитости.

## 5. ЗАКЉУЧАК

Анализа семантичког спектра неких од сликовница Џулије Доналдсон јасно показује како упознавање деце предшколског узраста и ученика млађих разреда основне школе са њима може код младих слушалаца и читалаца пробудити и продубити свест о важним моралним одликама попут хуманости, мудрости, храбрости, поштовања различитости, као и о особеној карактерној снази оличеној у отпорности на негативне ситуације и емоције.

Посредством оригиналних заплета и врло занимљивих јунака, представљене сликовнице могу на упечатљив и непосредан начин дочарати деци лепоту процеса личног развоја и унапређења сопствених снага, значај упорности и одлучности, важност личне аутономије, интегритета и свести о сопственој вредности.

Тако се, укључивањем анализираних текстова, уз опште функције сликовница као посебне врсте књига и маштовите и креативне подстицаје за стваралаштво поводом упознатих јунака и текстова, употреба сликовница Џулије Доналдсон у раду са децом предшколског узраста и ученицима млађих основношколских разреда препознаје као одличан начин за постизање суштинског васпитно-образовног циља, а то је оснажење добробити детета, односно ученика.

## ИЗВОРИ

Доналдсон (2021а): Џулија Доналдсон, *Шћиа је сазнала бубамара мала*, Београд: Креативни центар.

Доналдсон (2021б): Џулија Доналдсон, *Шћиа је ново сазнала бубамара мала*, Београд: Креативни центар.

Доналдсон (2021в): Џулија Доналдсон, *Прућико*, Београд: Креативни центар.

Доналдсон (2022а): Џулија Доналдсон, *Грозон*, Београд: Креативни центар.

Доналдсон (2022б): Џулија Доналдсон, *Грозоново гејше*, Београд: Креативни центар.

Доналдсон (2022в): Џулија Доналдсон, *Црвеници и Плавци*, Београд: Креативни центар.

Доналдсон (2022г): Џулија Доналдсон, *Гужсва на мејли*, Београд: Креативни центар.

Доналдсон (2023а): Џулија Доналдсон, *Пурж морем скићиа на реју кићиа*, Београд: Креативни центар.

Доналдсон (2023б): Џулија Доналдсон, *Сујерлисћиа*, Београд: Креативни центар.

Доналдсон (2023в): Џулија Доналдсон, *Разбојник Пацко*, Београд: Креативни центар.

Доналдсон (2023г): Џулија Доналдсон, *Зої*, Београд: Креативни центар.

Доналдсон (2023д): Џулија Доналдсон, *Зої и лејџери докџори*, Београд: Креативни центар.

## ЛИТЕРАТУРА

Драгутиновић, Вељковић Мекић (2021): Драгана Драгутиновић, Јелена Вељковић Мекић, *Шта ти волиш да гледаш?* – ликовни простори савремене књиге за децу, *Дейнџсво*, 2021/04, 89–97.

Ђорђевић, Новићић (2020): Ivana Đorđević, Ana Novičić, Slikovnica u prostorima detinjstva – osvrt na istoriju nastanka, značaj i ulogu slikovnica u dečjem razvoju, *Krugovi detinjstva*, br. 1, 22–40.

Зорић, Велишек-Брашко (2021): Милена Зорић, Отилиа Велишек-Брашко, Сликоница – корак ка инклузивном друштву, *Дейнџсво*, 2021/04, 78–88.

*Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа*, преузето 25. 9. 2023. са <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>.

Правилник о плану наставе за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, преузето 10. 10. 2023. са <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=f5a145fb-96a0-44ed-bcb3-b00cfb189a72>.

Спасић (2022): Јелена Спасић, Сликонице у настави српског језика у млађим разредима основне школе, *Дейнџсво*, 2022/03, 123–132.

\*\*\*

Batič (2021): Janja Batič, Reading picture books in preschool and lower grades of primary school, *CEPS Journal*, 11, 9–26.

Diener, Napa Scollon, Lucas (2009): Ed Diener, Christie Napa Scollon, Richard E. Lucas, The Evolving Concept of Subjective Well-Being: The Multifaceted Nature of Happiness, In: E. Diener (Ed.), *Assessing Well-Being: The Collected Works of Ed Diener*, Social Indicators Research Series 39, 67–100.

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

Kümmerling-Meinbauer (2015): Bettina Kümmerling-Meinbauer, From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium, *Word & Image*, 31(3), 249–264.

Marques, Pais-Ribeiro, Lopez (2011): Susana C. Marques, J. L. Pais-Ribeiro, Shane J. Lopez, The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study, *J Happiness Stud*, 12, 1049–1062.

Ryff (1989): Carol D. Ryff, Happiness is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, Linkins (2009): Martin E. P. Seligman, Randal M. Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich, Mark Linkins, Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.

Fang (1996): Zhihui Fang, Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for?, *Reading Horizons*, 37(2), 130–142, преузето 29. 5. 2023. са [https://www.academia.edu/24126759/Illustrations\\_Text\\_and\\_the\\_Child\\_Reader\\_What\\_are\\_Pictures\\_in\\_Childrens\\_Storybooks\\_for](https://www.academia.edu/24126759/Illustrations_Text_and_the_Child_Reader_What_are_Pictures_in_Childrens_Storybooks_for).

White, Waters (2015): Mathew A. White, Lea E. Waters, A case study of 'The Good School': Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students, *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69–76.

## ИНТЕРНЕТ ИЗВОРИ

<https://www.juliadonaldson.co.uk/>, приступљено 15. 9. 2023.

<https://kreativnicentar.rs/>, приступљено 10. 9. 2023.

Nina B. Živković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

## PICTURE BOOKS BY JULIA DONALDSON IN THE CONTEXT OF POSITIVE EDUCATION

*Summary:* The paper examines the features of picture books by Julia Donaldson from the point of view of their adequacy and pedagogical value in working with preschool and lower primary children. The first part of the paper presents the most remarkable features of Donaldson's poetics, points to the importance of using picture books in working with young learners, and emphasises the most important learning outcomes to be achieved in teaching. The second part of the paper identifies the character traits and the elements of plot in Julia Donaldson's picture books. Through the interpretation of these features children can develop positive emotions, positive qualities and resiliency, which contributes to achieving the essential goal of positive education – empowerment and well-being of a child.

*Keywords:* Julia Donaldson, picture books, positive education, happiness, well-being.



Јелена М. Младеновић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за природно-математичке и  
информатичке науке

Ивана М. Милић

Мија М. Арсенијевић  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.015.3:159.9.07-053.4  
DOI 10.46793/Uzdanica20.S.221M

Стручни рад  
Примљен: 16. новембар 2023.  
Прихваћен: 19. јануар 2024.

## ПОЗИТИВНА ИНТЕРВЕНЦИЈА У ВАСПИТНО- ОБРАЗОВНОЈ УСТАНОВИ КАО ПРОМОТОР СУБЈЕКТИВНОГ БЛАГОСТАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Апстракт:* Рад се бави благостањем деце предшколског узраста и активности-ма које том осећају могу да допринесу. Имплементацијом позитивне психологије у васпитно-образовни процес тежи се постизању радне атмосфере која иницира позитивно размишљање, напредовање, продуктивност, осећаје благостања и среће, доприноси емоционалној и социјалној писмености и успостављању квалитетних односа са окружењем. Позитивне интервенције у васпитно-образовним установама су намерне акције усмерене на повећање благостања учесника. Циљ истраживања јесте испитати да ли активности на отвореном, у природном амбијенту који обилује различитим стимулусима, доприносе осећају среће и задовољства деце предшколског узраста. За потребе истраживања у амбијенту дворишта вртића реализована је позитивна интервенција која је укључивала (1) интеграцију садржаја из области музичког васпитања, ликовног васпитања и екологије, (2) учење у природном окружењу богатом стимулусима попут звукова, мириса и различитих тактилних површина, уз додатак одабраних мелодија, песама, игри, сада изведених напољу, (3) госте – предаваче и (4) сарадњу деце из различитих узрастних група у оквиру заједничког дневног пројекта. Истраживање је квалитативно, а резултати су прикупљани кроз белешке са терена и полуструктурирани интервју. Резултати истраживања су представљени дескриптивно и показују да су деца током интервенције била задовољна, расположена, заинтересована, мотивисана за рад. Социјална интеракција међу децом, као и са предавачима, била је на високом нивоу, а осећајима радости, усхићења, изненађења и радозналости допринели су креативни поступци предавача и стимулативан амбијент дворишта. Даља истраживања могу бити усмерена на укључивање деце у сличне интервенције, боравак деце у разноврсним амбијентима, као и повезивање садржаја разних области кроз експресивно-уметничка ангажовања.

*Кључне речи:* субјективно благостање, предшколски узраст деце, позитивно образовање, позитивна интервенција, природно окружење, екологија, музичко васпитање, ликовно васпитање.

## УВОД

Позитивна психологија током последње две деценије развила је различите научне методе које имају за циљ да допринесу осећају човековог благостања. Теме којима се позитивна психологија бави нису нове, препознајемо их још у античкој филозофији, религијама, хуманизму, просветитељству. Кроз позитивну психологију те теме које покрећу људе ка самоспознаји и усмеравају их да за себе и друге чине добро добијају научну утемељеност. У васпитно-образовном процесу примена метода и принципа позитивне психологије показала се као изузетно значајна, јер настоји да обезбеди да се сви актери образовног процеса, од деце, преко васпитача/наставника, до управе, осећају добро и раде у атмосфери која доприноси позитивном размишљању, напредовању, продуктивности, здрављу, емоционалној и социјалној писмености појединца као и читавог колектива, личној срећи и успостављању квалитетних односа са окружењем. За разлику од традиционалне школе која је првенствено била усмерена на преношење и стицање знања и вештина, као и спровођење васпитних метода, савремене методе позитивног образовања допуњују поменути традиционални приступ развијањем вештина које доприносе срећи, осећају благостања, личне снаге и самопоуздања појединца.

Субјективно благостање описује више различитих дефиниција које укључују срећу, благостање и задовољство, односно процене сопствених живота од стране људи (Доналдсон, Чиксентмихаљи, Накамура 2020). Субјективно благостање укључује когнитивну компоненту, те даје одговор на питање колико сам задовољан својим животом. Поред опште процене задовољства животом, у истраживањима појединци такође могу бити упитани да процене своје животе у одређеним доменама као што су задовољство здрављем, послом, емотивном везом и слично. Уз когнитивне компоненте, субјективно благостање укључује и афективну компоненту – процену позитивних и негативних емоција.

Дечије благостање је један од главних циљева образовања, али и поред тога усвајање иницијатива је споро, уз мало публикованих радова који повезују позитивно образовање и рани предшколски узраст (Бејкер, Грин, Фалецки 2017; Шошани, Слоун 2017). У раном периоду живота развој детета укључује способност формирања позитивних односа, самопоштовања, ефикасног и слободног изражавања осећања и регулацију емоција, истраживање и позитивно ангажовање на изазовним задацима и усвајање позитивних ставова у динамичном окружењу. Стога је фокус на психолошком и менталном здрављу деце довео до међународног интересовања за промовисање социоемоционалног развоја и личних снага у образовању у раном детињству (Хониг, 2002). Позитивно образовање је *образовање и за традиционалне вештине и за срећу*, при чему се треба фокусирати на оне активности које ће

код деце допринети развоју позитивних емоција, ангажовања и формирања ставова и критичког размишљања (Селигман и др. 2009).

Истраживања која показују ефекте позитивне психологије и позитивног образовања и васпитања у предшколским установама нема довољно иако се компетенције и вредности којима се тежи у периоду раног, предшколског развоја заправо преклапају са основним принципима позитивне психологије. Већ на основу онога што *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Година узлећа* најављују и предлога како да се имплементира, уочавају се преклапања са концептима позитивног образовања. *Године узлећа* предлажу удруживање, сарадњу, заједничко планирање и реализацију пројектних активности, као и креирање простора у којем ће се жељено прожимање игре и учења одвијати, а који ће инспирисати децу и подстицати их на истраживање у што различитијим амбијентима.

Припрема деце за следеће животне фазе и развој вештина један је од примарних задатака васпитно-образовног процеса. Социјалне способности, емоционална регулација и друге вештине и способности могу се побољшати позитивним интервенцијама. Позитивне интервенције у васпитно-образовним установама су намерне акције усмерене на повећање благостања учесника. У ту сврху спроведена је позитивна интервенција у вртићу „Наша радост” у Крагујевцу са циљем да се испита да ли активности на отвореном доприносе осећају среће и задовољства деце предшколског узраста. Једнодневна интервенција чији су резултати приказани у овом раду обухватила је повезивање садржаја области музичке уметности, ликовне уметности и екологије кроз експресивно-уметничко ангажовање деце. Реализована је у дворишту вртића као структурираном амбијенту за истраживање, учење и креативно изражавање.

## ОСЕЋАЈ СУБЈЕКТИВНОГ БЛАГОСТАЊА

Оно што се популарно назива *срећом* или *субјективним благостањем* (*Subjective well-being – SWB*) тема је која од најстаријих дана окупира пажњу мислилаца. Међу онима који су дали одговор на питање шта је срећа је и антички филозоф Демокрит, по коме је срећа начин на који срећна особа реагује на животне околности којима је изложена. Бројни истраживачи су као циљ поставили разумевање сваког типа субјективног благостања, њихових међусобних односа и узрока. Последњих година многа истраживања су фокусирана на начине на које се емоције и расположења могу категорисати. Постоје два приступа овом питању – један је основни *емоционални* приступ, а други *димензионални* приступ. Први подразумева идентификовање основних карактеристика емоција да би се затим испитале варијације. Према овом приступу, емоције укључују најпре (1) афект, што би значило да су повеза-

не са осећајем задовољства или бола, затим (2) процену неког догађаја или објекта као доброг или лошег, а након тога (3) промену понашања према околини или промену у спремности за специфична понашања. Емоције често укључују (4) аутономно узбуђење и, коначно, (5) промене у когнитивним активностима (Динер, Сколон, Лукас 2009).

Истраживачи који се фокусирају на димензионални приступ применили су да одређене емоције и расположења теже да буду у корелацији и између особа и у самој особи током времена. То би значило да оне особе које доживљавају висок ниво туге такође могу да доживе и висок ниво других негативних емоција попут страха или анксиозности, а чињеница да су ове емоције у корелацији сугерише да могу бити резултат истих основних процеса. Према овом приступу, могу се идентификовати одређене димензије које леже у основи коваријације између различитих емоција и расположења које људи доживљавају. Такође, у истраживању узрока и исхода емоционалног искуства фокус је на димензији, а не на индивидуалним емоцијама.

Негативне емоције су непријатне, али имају своју функцију. То може бити страх који неку особу мотивише да избегне опасност, или бес који може да натера особу да исправи неправду, или туга која нас мотивише да се повучемо, преиспитамо и направимо нове планове. С друге стране, функција позитивних емоција је да допринесу друштвености, игри и истраживању (Фредриксон 2001). Оне појединцу помажу да изгради друштвене и материјалне ресурсе и да научи како да се понаша у будућности. Проучавање емоција може да се одвија и на другим нивоима, попут испитивања специфичних ситуација у којима настају специфичне емоције.

Компоненте благостања могу да се прикажу на различите начине. Особа може да учестало доживљава позитивну (или негативну) емоцију а да је не доживи интензивно, у афекту, у неком одређеном тренутку. Због тога је за истраживаче корисно да одвоје *фреквенцију* доживљаја од *интензивности* доживљаја. Такође, може бити важно и навођење временског оквира о доживљају, јер утицај може да се мења током времена. У том смислу, упитници којима истраживачи мере благостање могу да се подешавају да би се испитале емоције током протеклог сата, дана или дугорочно (током месеца, године или уопште).

Позитивне емоције укључују осећања као што су срећа, радост, узбуђење, еуфорија, али и осећања ниске валенце – смиреност или задовољство. Негативне емоције укључују осећања високе валенце као што су бес, страх и огорченост, али и осећања ниске валенце као што су туга или забринутост. Позитивне емоције промовишу откривање нових и креативних акција, идеја и друштвених веза, које заузврат граде лични ресурс тог појединца, што се назива ефекат изградње (Фредриксон 2001).

Према студијама које су проучавале однос субјективног благостања и физичког здравља појединаца, већи позитиван ефекат благостања повезан је



са бројним позитивним (повољним) здравственим исходима (Ли и др. 2009; Цунецугу и др. 2013; Доналдсон, Чиксентмихалџи, Накамура 2020). Уочено је да такве особе имају мање проблема у функционисању кардиоваскуларног и неуроендокриног система, ређе упалне процесе, ниже масноће у крви, нижи крвни притисак и по здравље повољнији (нижи) индекс телесне масе. Веће задовољство животом је повезано са бољим функционисањем кардиоваскуларног и имуног система, здравијом исхраном и физичком активношћу. Субјективно благостање током времена представља покретач који за резултат има боље исходе у смислу здравља, па и дуговечности, односно појединци са позитивним субјективним благостањем имају тенденцију да буду физички активни и да се држе уравнотежене исхране а, са друге стране, мања је вероватноћа да ће се упустити у понашања ризична по здравље. Поред тога, срећни људи имају бољи приступ у решавању проблема насталих здравственим тегобама. У једној од лонгитудиналних студија, Кански, Ален и Динер (2016) су открили да је високо субјективно благостање повезано са мањом вероватноћом развоја симптома који указују на анксиозност, депресију и усамљеност, односно нарушено ментално здравље. Један од могућих механизма који би објаснио везу високог благостања и нижег менталног стреса је оптимизам. То би значило да су веће шансе да људи са више оптимизма поседују боље вештине суочавања, па је и мање вероватно да ће пријавити симптоме анксиозности или депресије.

Разлози због којих би благостање требало да се *учи у школи*, према истраживањима последњих година, могли би да буду све присутнији осећај депресије међу младима, али и то што благостање побољшава учење, што је и један од циљева образовања. Позитивно расположење за резултат има већу пажњу, креативније размишљање и холистичко размишљање. Програм позитивне психологије повећава задовољство ученика и њихово ангажовање у школи, као и академска постигнућа, социјалне вештине – емпатију, сарадњу, асертивност, самоконтролу, радозналост, подстиче љубав према учењу, креативност (Селигман 2012).

## СУБЈЕКТИВНО БЛАГОСТАЊЕ И СТИМУЛУСИ ИЗ ОКРУЖЕЊА

Природно окружење је извор интересовања, фасцинације и наклоности за људе. Контакт са природом је од суштинског значаја за осећање благостања. Природно окружење, било да је шума или градски парк, утиче на опоравак од менталног умора, промовише опуштање и пружа осећај благостања.

Кроз директно, практично искуство подучавања у природи или на отвореном простору циљ је децу поново повезати са физичким светом који

их окружује. Могућности за изградњу дубоких односа, истинских позитивних емоција и искоришћавање сопствених снага и потенцијала су бројне када се ометања из урбаног окружења замене за богато окружење природе.

Деца предшколског узраста су способна да искористе упорност, храброст, разборитост, саморегулацију када се суоче са природом коју треба истражити. Дрвеће, трупци, блато, вода и слично, представљају изазов и стимулацију. У таквом окружењу деца могу да трагају за значењем, развију осећај за припадност, повежу се са светом природе и да се осећају оснаженим. Васпитачи који предају у природи у различитим земљама потврђују да природа својим неисцрпним могућностима за ангажовање и истраживање пружа бескрајан простор за дечију игру и размишљање, за уживање и изградњу отпорности (Велс 2000).

Боравак у природи повезан је са већим субјективним благостањем, утиче на физичко и ментално здравље и мотивацију за рад, подстиче опоравак од стреса, умора, као и бржи опоравак од болести (Доналдсон, Чик-сентмихаљи, Накамура 2020; Хантер, Гилеспи, Чен 2019). Хантер, Гилеспи и Чен (2019) су истраживали однос између времена проведеног у природи и промена нивоа биомаркера психолошког и физиолошког стреса – хормона *кортизола*, кључног за одржавање хомеостазе и здравља. Закључено је да боравак у природи у трајању од 20 до 30 минута доводи до пада нивоа хормона стреса.

И друге студије (Ли и др. 2009; Велс 2000; Цунецугу и др. 2013) показале су да боравак у природи, чак и краткорочни, или онај у градском парку, има позитивне физиолошке и психолошке ефекте – снижава систолни и дијастолни крвни притисак, смањује број откуцаја срца, смањује активност симпатичког док истовремено повећава активност парасимпатичког нервног система, повећава активност појединих параметара имуног система, побољшава сан, смањује умор и анксиозност, побољшава когнитивне функције. Истраживања су показала да су деца предшколског и школског узраста која су боравила и шетала парком брже реаговала на задатке које захтевају пажњу (Шат, Торквати, Бити 2015).

Такође, на веће субјективно благостање утичу и мириси из окружења. Етерична биљна уља смањују ниво хормона стреса (кортизола), побољшавају активност имунолошког система чиме утичу на нервни и ендокрини систем и смањење физиолошког стреса (Ли и др. 2009). Не само слике из природе или поглед на зеленило које нас окружује већ и звуци природе, попут песме птица или шуштања крошњи дрвећа, делују опуштајуће и умањују стрес (Штобе и др. 2022).

Тактилни стимулуси такође доприносе перцепцији природног амбијента, јер побољшавају квалитет адаптивног понашања детета, његову способност да се прилагоди и адекватно реагује на захтеве из амбијената. Разноврсне истраживачке, покретне и ликовне игре – тражење сакривеног блага,

опипавање материјала затворених очију, цртање и бојење сунђерима, четкама, печатима, прстима умоченим у боју, цртање у пени за бријање, шарање блатом, прављење облика сувим и мокрим песком, каменчићима, земљом, листовима биљака или латицама цвећа, рад у башти – представљају корисне сензорне, чулне уносе и уједно утичу на развој моторичких способности код деце (Ејрес 2002; Биел, Песке 2007).

Боравак деце у природном окружењу доприноси стварању ведре атмосфере за рад, позитивним емоцијама, деца су пажљивија и заинтересованија за садржаје који им се презентују а њихови доживљаји интензивнији и потпунији, брже и трајније памте и лакше примењују стечена знања (Младеновић, Милић 2018). О благодатима учења ван учионице, у природи, српски педагог Сретен Ацић је још давне 1924. године написао: „Што ова деца схвате у пољској учионици од наставе, то се брзо и потпуно апсорбује и асимилује душевно, те све боље задржавају и памте, затим запамћено боље комбинују и везују у логичке мисли, а те мисли боље слажу у говорно изражавање” (Ацић 1924: 13). Такође, контакт са природом и само посматрање лепоте природе чини да се осећамо као део ње, да јој припадамо, да смо део нечег већег од нас самих, да смо део заједнице; контакт са природом буди у нама позитивне емоције, може нас учинити мање себичним и допринети да будемо великодушнији и пажљивији према другим људима (Вајнштајн, Прзбилски, Рајан 2009).

Током образовања деце контакт са природом значајан је не само за подстицање благостања, него и за развијање осећаја повезаности са природом, промоцију живота у складу са природом и еколошких вредности. Студија Пирчио и др. (2021) је показала да су, у сврху ефикасне промене понашања људи према природи, образовни приступи који стварају емоционалну укљученост у проблеме животне средине ефикаснији од оних који се фокусирају на познавање еколошких чињеница. Из тог разлога се контакти са природом и активности на отвореном могу посматрати као средство за промовисање позитивних емоционалних реакција међу децом, чиме се олакшава стицање знања о питањима и проблемима животне средине.

Слично као што стимулуси из окружења могу позитивно утицати на поједница, и музика има утицај на психу, доприноси општем благостању и стварању нових неуронских веза у мозгу, што даље помаже учењу и допринеси општем квалитету живота сваког поједница. Музика има директан утицај на нервни систем и утиче на брзину дисања и откуцаја срца (музички метар 60 откуцаја је у рангу са откуцајима срца, 60 откуцаја у секунди). Истраживања потврђују њен допринос свеобухватном развоју детета, подстицању интелектуалних, социоемоционалних, моторичких и говорних вештина и доказују да учење (активности) кроз (уз) музику благотворно утиче и на децу која имају потешкоће при раду и учењу (Френклин и др. 2008). Резултати неуромузиколошких истраживања (Хајд и др. 2009; Миндларзевска, Трост

2014) показали су да музика тренира мозак деце за више нивое размишљања и подстиче развој временско-просторног резоновања, које се користи приликом учења виших облика математике и науке. Када деца уче ритам, она у исто време уче дељење, разломке и пропорције. Одређени музички ритам, ако је пропраћен координисаним покретима, подстиче памћење, машту, креативно изражавање и ритмичке способности код деце. Музика, такође, учење чини занимљивијим и запамћено трајнијим, дете брже и лакше памти текст песме (или одређене појмове) ако је он пропраћен мелодијом јер ужива у мелодији. Стога, разни облици музичких активности – певање песама, извођење музичких или игара из области музичке теорије, слушање музике, извођење бројалица, могу допринети да дете лакше и брже упамти и изведе одређене захтеве и из других области. Управо из разлога што свака музичка активност захтева укљученост чула и интелектуалну ангажованост, музичке активности су погодне за повезивање (интеграцију) са активностима других области. Кроз конекцију искустава, активности и доживљаја у ситуацијама које су смислено повезане, такође се отвара могућност да се деца ангажују и усвајају знања на начин који њима највише одговара, у складу са личним предиспозицијама, реагујући целим својим бићем, при чему је њихов интелектуални, емоционални, сензо-моторни, социјални и говорни развој узајамно условљен и испреплетен (Основе програма предшколског васпитања и образовања 2018).

Деца су у стању да пре него што проговоре, читају или пишу идентификују звукове, гласове, тонове и речи, па при слушању музике или певању песама активирају свој ум, чиме започиње аперцепција музичког дела и разумевање његове основне поруке. Музика код деце подстиче развој вештине активног слушања, па су деца у стању да идентификују расположење, карактер музике и да паралелно са мелодијом и ритмом перципирају речи и разумеју значење текста као носиоца битних, нових, садржајних информација из других области (Френклин и др. 2008). Доживљаје из композиција које слушају неретко преносе и у своје ликовне радове који су у периоду пре описмењавања доминантно средство кроз које нам деца говоре о својим искуствима и осећањима, запажањима, размишљањима, страховима, жељама.

Веома је важан правилан одабир музике, јер само тако селектована музика доприноси стварању позитивних емоција и реализацији активности на забаван начин и помаже да се деца умире и опусте, те даље усредсреде на одређени контекст. Музички стимулуси могу бити средство и позитивно утицати на промовисање емоционалних реакција међу децом. Свако активно бављење музиком представља моторичко и мултисензорно искуство и препоручује се развијање и стицање тих вештина још од раног узраста кроз ангажовање (Ван, Шлауг 2010).

## МЕТОДОЛОГИЈА

Циљ истраживања је да испита да ли активности на отвореном доприносе осећају среће и задовољства деце предшколског узраста. У ту сврху реализована је једнодневна позитивна интервенција која је обухватала повезивање садржаја из области музичког васпитања, ликовног васпитања и екологије, учење у природном амбијенту, госте – предаваче, и активност која спаја и на сарадњу упућује децу различитих узрастних група. Активности су осмислиле и у сарадњи са студентима реализовале ауторке рада, наставнице Факултета педагошких наука у Јагодини. Интервенција је изведена маја 2023. године у дворишту вртића „Наша радост” ПУ „Нада Наумовић” у Крагујевцу. Кроз један од претходних пројеката сарадње Факултета педагошких наука и вртића „Наша радост” двориште је адаптирано у средину за подстицајно учење, истраживање и играње и том приликом је значајно озелењено, са формираном чулном баштом, повртњаком, бројним засадима цвећа, постављен је музички зид, звучна скулптура, уметнички кутак са површинама за цртање и уметничком литературом, креирана слушаоница око *дрвета мудрости* за окупљање и разговор деце и васпитача. С обзиром на обиље могућности које двориште вртића нуди и бенефите по здравље деце које боравак напољу доноси, интервенција је реализована у дворишту као структурираном амбијенту за истраживање, учење и креативно изражавање. Повод за реализацију активности јесте дан установе, због чега је интервенција симболично названа „Радост”. Кроз интервенцију су прошле све васпитне групе, од најмлађе до најстарије, а задаци и захтеви у раду са децом су били различитог нивоа. Узорак су чинила 52 два испитаника, 19 деце предшколске групе, 22 из средње и старије групе, 11 из млађе групе. Истраживање је спроведено уз сагласност управе вртића и родитеља/старатеља деце.

У почетној фази активности деца су кроз препознавање звукова, мириса, боја, уочавања покрета и кретања сенки користила сва чула. У наредној фази, подстакнута стимулусима из амбијента и музиком деца су координисаним покретима пратила мелодијске токове, дочаравала карактер слушаних композиција, а ритмичким сликама су представљала ритмичке токове, који су даље транспоновани у ликовну композицију у форми фриза. Одмах након реализованих активности, као и наредног дана када су сумирани утисци, обављен је интервју са децом. Деца су подстакнута да одговоре како се осећају, шта им се највише допало и због чега, да ли им се и како овај дан разликовао од устаљеног. Све узрастне групе током интервјуа одговарала су на иста питања.

Задаци су били:

1. Испитати да ли ће деца предшколског узраста исказати задовољство због учешћа у интервенцији, те да ли ће осећања бити позитивна;

2. Испитати да ли ће деца због ангажовања у природном амбијенту испољити позитивна осећања;

3. Испитати да ли ће интеракција са гостима-предавачима позитивно утицати на децу;

4. Испитати да ли ће интегрисани садржаји ликовне, музичке уметности и екологије презентовани у природном амбијенту мотивисати децу за активно учешће у активностима праћено позитивним осећањима.

Истраживање је квалитативног карактера. За прикупљање података коришћена је метода интервјуа забележеног аудио-записом и теренске белешке. Полуструктурисани интервју као инструмент коришћен у овом истраживању урађен је по узору на ПАНАС-Ц<sup>1</sup> (PANAS-C, *Positive and Negative Affect Schedule for Children*) (Лоран и др. 1999; Казузо и др. 2016).

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Резултати истраживања показују да су деца исказала задовољство због учешћа у интервенцији. Деца су била расположена, заинтересована и мотивисана за рад и учешће, отворена у комуникацији према гостима-предавачима према којима су показивала и наклоност. Уочена позитивна осећања која су деца испољавала су радост, усхићење, изненађење, заинтересованост, радозналост. Деца су показала да уживају и забављају се током групног рада. У току ове експресивно-уметничке активности деца су стицала нове идеје и слободно размењивала своје идеје са осталом децом и учесницима, што наводи на закључак да је током позитивне интервенције уочена социјална интеракција. Приликом интервјуа деца нису била подељена по узрасту и одговарала су на иста питања. За потребе овог рада издвојени су поједини интересантни одговори, или они који су се највише понављали.

Питања која су за циљ имала да артикулишу укупно искуство деце током интервенције реализоване у природном амбијенту:

- Како сте се данас провели у вртићу?
- Шта сте радили данас?
- Да ли вам се допала данашња активност?
- Да ли вам је било забавно?

Изабрани одговори деце предшколског узраста:

---

<sup>1</sup> ПАНАС (PANAS, *Positive and Negative Affect Schedule*) (Вотсон, Кларк, Телехен 1988), један од најчешће коришћених упитника у популацији одраслих, састоји се од две скале са по 10 ајтема који представљају позитивне и негативне афекте и може се користити за процену афекта као особине или стања. Потреба за проценом позитивног и негативног афекта и његова повезаност са анксиозношћу и депресијом код деце и адолесцената довела је до формулисања ПАНАС-Ц (Лоран и др. 1999).

*Ово је најбољи дан икада!*

*Било је лејо.*

*Неишћо смо радили. Лејо смо радили данас.*

*Били смо најољу и била је музика!*

*Била је нека ишћица и ишћили смо лишће, било је лејо.*

*Данас је било баш забавно!*

Сва деца су показала жељу и спремност да учествују у заједничкој активности и није било деце која су се изоловала. Једно дете из млађе узрасне групе активности је приступило нерасположено и незадовољно због претходних дешавања у соби за игру, али је кроз активност променило своје расположење. Индивидуалним приступом гостујућих предавача уплакано дете је брзо узело активно учешће у раду.

Докази у вези са проценом позитивног и негативног афекта код деце нису убедљиви као код одраслих. Студија Гласберг и Абоуд (1982) показала је да су деца од 5 година порицала тужна искуства више него њихови вршњаци од 7 година и да је мања вероватноћа да ће ову емоцију укључити као свој доживљај.

Деца су била одушевљена због чињенице да ће целог дана бити напољу, што су испољила кроз коментаре:

*Јеее, најоље!*

*Јуишћи, идемо!*

*Баш се радујем!*

Током интервјуа деци су постављена питања за испитивање њихових ставова о боравку у дворишту вртића.

– Да ли више волите да будете у соби или у дворишту вртића?

– Зашто волите да будете напољу?

– Шта имате у дворишту вртића што чини боравак напољу забавним?

Дечији одговори који су се истакли:

*Ја сам рекао мами, кад смо унутра, дођи одмах после ручка. Кад смо најољу, немој да долазиш! Никако пре чеишћири!*

*Ја се увек љуишћим кад баба дође мноћо брзо а ишћек смо изашли најоље!*

*Зашћо ишћо је најољу најбоље.*

*Најољу има ишћесак, ја волим ишћесак.*

*Имамо цвеће да мирише. Заливамо башћићу и брали смо ишћарагајз и један красћишавац. А ја мноћо волим нашу башћићу.*

Из одговора деце смо сазнали да им боравак у дворишту прија, јер имају много простора за игру, трчање, скакање, јурке, да делује опуштајуће по њих и да им даје нове идеје за игру. Забележи смо и да су деца задовољна начињеним променама у дворишту које су претходиле овој интервенцији, а

у којима су деца такође учествовала. То закључујемо јер су нам деца са поносом представљала своју башту, нова места за игру, цртање, свирање на музичком зиду, пресрећна због „свог новог лепог дворишта”, како га она зову.

Деци нису посебно постављана питања којима би исказала своје задовољство или незадовољство због гостију који су реализовали позитивну интервенцију. За овим се није указала потреба јер су деца била опуштена, слободно комуницирала са гостима-предавачима, радознано запиткивала и заинтересовано учествовала у активностима.

Питања која су за циљ имала да артикулишу задовољство/незадовољство интегрисаним садржајима ликовног васпитања, музичког васпитања и екологије презентованим у природном амбијенту:

- Шта сте радили на данашњој активности?
- Да ли си успео да урадиш све што си желео током данашње активности?
- Да ли ти се допала музика коју смо слушали и изводили?
- Да ли сте до сада музику пратили покретом? А цртежом?
- Да ли ти се свидео задатак за ликовни рад?
- Да ли сте пре цртали на овако великим папирима?
- Да ли сте до сада трагали за интересантним облицима у природи и покушали да их нацртате?
- Да ли сте данас сазнали нешто ново о биљкама које се помињу у песмама?
- Да ли сте до сада имали активност на којој сте у исто време сликали, слушали музику, играли, певали и посматрали биљке?

Изабрани одговори деце на постављена питања:

*Радили смо све. Било је забавно.  
Мало смо певали и играли и мало смо цртали.  
Причали смо о биљкама и онда смо их цртали.  
Певали смо о биљкама, било је много лепо.  
Она лепо пева.  
Много ми је било лепо. Волим све да радим!  
Све је било супер!  
Ја никада нисам видела овако велики папир!  
Ми смо играли и газили по папиру и цртали онда!  
Ја нисам знао које све биљке ми имало у дворишту, баш сам се изненадио.*

Након активности ликовни радови су изложени, а деца су поносно и са усхићењем показивала родитељима своје радове и препричавала активности, у шта смо се делом и сами уверили, а добили смо и повратну информацију од њихових васпитача.



Интервенција коју су спровели Пирчио и сарадници (2021), која је обухватила неколико радионица са ученицима, имала је за циљ да истражи утицај боравка у природи на субјективно благостање и проеколошке и психолошке варијабле. Ова интервенција показала је да контакт са природним окружењем доприноси већем осећају повезаности са природом, психофизичком благостању и просоцијалном понашању. Природно окружење подстиче опоравак од стресних искустава (физичко и ментално здравље), омогућавајући појединцима да обнове своје когнитивне и емоционалне ресурсе исцрпљене током свакодневних животних задатака, што помаже адаптацији на животну средину и промовише субјективно благостање. Активност деце у природном окружењу повезана је са позитивним когнитивним, физичким, афективним и моралним развојним исходима и доприноси креативности, независности и аутономији деце (Ачли, Стрејер, Ачли 2012; Адамс, Савал 2017). Активности у дворишту и игре на отвореном показале су позитиван ефекат на самопоштовање, благостање и емпатију деце.

Мотиви (у оквиру социјалне мотивације) чија је улога да подстакну социјалну интеракцију и пруже осећај задовољства одговорни су за начин комуникације са другима у окружењу, за емпатију, љубав, сарадњу, ангажовање у раду, утврђивање улога у било којој социјалној групи и зависни су од социјалног амбијента у коме појединац живи и ради (Чолаковић Лончар 2021). Социјална мотивација и емоционална компетентност су повезане. Социјална мотивација је од великог значаја у животу сваке особе, јер се односи на решавање свакодневних проблема и одликује је специфично размишљање, док интеракција са другима „реализује просоцијалне вредности”, које се тичу односа према себи, другим људима и групама (Чолаковић Лончар 2021: 182).

Ако обезбедимо неки специфичан користан догађај (позитивну интервенцију) у окружењу за учење, деца ће бити мотивисанија, вероватно научити више и бити спремна да допринесу већем добру. Активности у вртићу представљају сложен процес, који захтева добро познавање метода и приступа раду од стране васпитача, који даље утичу на ниво постигнућа деце и њихово благостање. Од васпитача се очекује да препозна колико дете може да научи у кратком временском периоду с обзиром на окружење за учење и да креира ситуације кроз креативне и преносиве активности (Кноуп 2020; Шеридан, Самуелсон 2013). Што су васпитачи/наставници бољи узорци за учење, што су креативнији, иновативнији, радозналији, друштвено брижнији и технички вештији, то ће деца моћи да се слободније крећу и користе простор на креативне начине, радо ће приступати и више уживати у учењу и ангажовању у активностима. Примера ради, активним ангажовањем кроз слушање и извођење музике деца репродукују музику у себи, постижући на тај начин индиректну повезаност и са композитором, препознајући значење, расположење и емоције које композитор жели да пренесе (Кулић 2019:

111). Истраживања показују да су чак и бебе у стању да перципирају музичке карактеристике (елементе) пре него основне карактеристике говора, што потврђује да музика има могућност да изазове позитивне емоције код деце. Слично томе, деца ослушкујући звукове из природе упознају живи свет око себе и стварају емотивну повезаност са окружењем (Гарднер 1983; Гарднер 1993).

Циљ примене оваквих позитивних интервенција, поред постизања субјективног благостања, јесте и формирање креативног детета као будуће одрасле особе која одговоре неће пронаћи само разумом, већ ће бити научена да своје емоционално стање модулира, имајући тако шири распон, богатији и ефикаснији опус опција за достизање својих циљева, изражавање својих стваралачких потенцијала кроз ликовни израз (Лозановић, Рудић, Радивојевић 2013). Креативност је вештина коју деца стичу кроз рад и вежбање, па је неопходно омогућити им да кроз игру истражују и експериментишу идејама, материјалима, ресурсима и ван устаљених оквира (у овом случају у амбијенту дворишта).

Кроз спроведену интервенцију у вртићу „Наша радост” желели смо да музиком додатно подстакнемо и изазовемо позитивне емоције код деце, а потом намерно узрокујемо да она доведе до друге емоције, која би их даље мотивисала на различита уметничка изражавања (у овом случају ликовна, покретом) и повезивање садржаја. Оваква интервенција ангажује и дечју емоционалну интелигенцију, одржава смиреност и концентрацију у току спроведене активности. Очекивали смо да емоционално стање у коме се свако дете нађе подстакне његову способност да управља својим поступцима и усаглашава их са околностима. Како емоционално стање детета има утицај на његова постигнућа и резултате у разним задацима и захтевима који се пред децу поставе, претпоставили смо да ће „ментални процеси” бити подстакнути позитивним емоцијама и децу додатно заинтересовати на стварање.

У амбијенту вртића на јасан и непосредан начин могу се добити информације шта децу чини срећном, односно постоје ли неке активности, које су у складу са новим основама програма, али и позитивним образовањем, које би управо могле да допринесу осећају среће, благостања и правилном развоју деце. Такође, посматрањем и анализом активности деце формирамо слику о сваком појединачном детету.

Позитивна интервенција помаже деци да превазиђу претходна негативна емотивна искуства из породичних или других ситуација и, коначно, учи их како да реагују у будућим животним ситуацијама.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Брз развој савременог друштва и дигиталних технологија ствара окружење испуњено различитим чулним стимулусима који окупирају пажњу, истовремено удаљујући децу, и човека уопште, од природе и амбијента на који су еволутивно адаптирани. Превише чулних стимулуса, попут звона телефона, аларма, сирена, буке и слично, исцрпљују организам и доводе до психофизичког стреса. Са друге стране, природни амбијенти имају ресторативне ефекте на пажњу и доприносе благостању. Интеракција са природним окружењем побољшава концентрацију, потискујући информације које је ометају, доприноси креативности и олакшава обављање задатака који укључују решавање различитих проблема.

У раном образовању, социјално, емоционално и физичко благостање деце нераскидиво је повезано са тимом васпитача, па је, поред фокусирања на само дете, важно и благостање васпитача. Ово је важно истаћи јер су васпитачи значајан фактор у развоју социјалног и емоционалног здравља и благостања детета као кључне компоненте квалитетног васпитно-образовног процеса. Од васпитача се очекује да препознају колико је дете у стању да научи у кратком временском периоду с обзиром на окружење за учење. Васпитачи би требало да поступају тако да деци омогуће самоспознају, прихватање ствари онаквима какве јесу, рефлексивну сопствених емоција, откривање вредности и трагање за смислом у свакој интеракцији, искуству и односу.

У складу са реалним могућностима и захтевима васпитно-образовног система/процеса, имплементирање различитих модела активности и сличних позитивних интервенција, попут ове коју смо спровели, проширују перспективу у истраживању услова за активности и учење деце. У интервенцији коју смо реализовали за потребе овог истраживања управљали смо се потребом деце за дружењем и уживањем у активностима, па смо у ту сврху користили поступке, бирали средину (амбијент) и уносили разноврсне и нове провокације, за које смо сматрали да ће стимулативно деловати и код деце изазвати позитивне емоције и тиме допринети субјективном благостању.

Стечена позитивна искуства и формиране позитивне емоције јесу резултат наше интервенције у оквиру процеса предшколског васпитања и образовања и могу да буду ресурс за даље циклусе школовања деце. Креирање нових модела рада, који су у спрези са позитивним образовањем, омогућава постизање континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања.

Даља истраживања могу бити усмерена на укључивање школа и ученика у спровођење сличних интервенција, кроз боравак (излагање) у разноврсним амбијентима, повезивањем садржаја разних области и кроз експресивно-уметничка ангажовања.

Дете које ужива у активностима и учењу биће способно да искористи оно што је научило и не само да ће живети добрим и продуктивним животом, већ ће имати тенденцију да преузме одговорност за све што се сматра да доноси срећу. Како британски филозоф Расел (Bertrand Russell) тврди, „радознало учење” ће непријатне ствари учинити мање непријатним, а пријатне учинити још пријатнијим.

## ЛИТЕРАТУРА

Адамс, Савал (2017): S. Adams, S. Savahl, Nature as children’s space: a systematic review, *Journal of Environmental Education*, 48, 291–321. <https://doi:10.1080/00958964.2017.1366160>.

Ачли, Стрејер, Ачли (2012): R. A. Atchley, D. L. Strayer, P. Atchley, Creativity in the wild: Improving creative reasoning through immersion in natural settings, *PLOS One*, 7(12), e51474, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0051474>.

Ацић (1924): С. Ацић, *Пољска учионица – хигијенско-педагошка усџанова (Salles d’étude en plein air, institution hygiénique-pédagogique): са 66 слика*, Београд–Земун: Издање Министарства народног здравља, Штампа графичког завода „Макарије” А. Д.

Бејкер, Грин, Фалецки (2017): L. Baker, S. Green, D. Falecki, Positive early childhood education: Expanding the reach of positive psychology into early childhood, *European Journal of Applied Positive Psychology*, 1(8), 1–12.

Биел, Песке (2007): L. Biel, N. Peske, *Senzorna integracija iz dana u dan*, Zagreb: Ostvarenje.

Вајнштајн, Прзбилски, Рајан (2009): N. Weinstein, A. K. Przybylski, R. M. Ryan, Can nature make us more caring? Effects of immersion in nature on intrinsic aspirations and generosity, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(10), 1315–1329.

Ван, Шлауг (2010): C. Y. Wan, G. Schlaug, Music Making as a Tool for Promoting Brain Plasticity across the Life Span, *The Neuroscientist*, 16(5), 566–577, <https://doi.org/10.1177/1073858410377805>.

Велс (2000): N. M. Wells, At home with nature: Effects of “greenness” on children’s cognitive functioning, *Environment and Behavior*, 32(6), 775–795.

Вотсон, Кларк, Телеген (1988): D. Watson, L. A. Clark, A. Tellegen, Development and Validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scale, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.

Гарднер (1983): H. Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books Inc. Publishers.

Гарднер (1993): H. Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic Books Inc. Publishers.

Гласберг, Абоуд (1982): R. Glasberg, F. Aboud, Keeping One’s distance from sadness: children’s self-reports of emotional experience. *Developmental Psychology*, 18(2), 287–293.

Динер, Сколон, Лукас (2009): E. Diener, C. N. Scollon, R. E. Lucas, The Evolving Concept of Subjective Well-Being: The Multifaceted Nature of Happiness, In E. Diener

(Ed.), *Assessing Well-Being: The Collected Works of Ed Diener, Social Indicators Research Series*, 39, Springer Science + Business Media B.V. DOI 10.1007/978-90-481-2354-44

Доналдсон, Чиксентмихалји, Накамура (2020): S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, J. Nakamura (Eds.), *Positive Psychological Science. Improving Everyday Life, Well-Being, Work, Education, and Societies Across the Globe*, 2nd Edition, New York: Routledge.

Ејрес (2002): A. J. Ayres, *Dijete i senzorna integracija*, Zagreb: Naklada Slap.

Казузо, Гаргуревић, Ван ден Нортгејт, Ван ден Берг (2016): L. Casuso, R. Gargurevich, W. Van den Noortgate, O. Van den Bergh, Psychometric properties of the Positive and Negative Affect Scale for Children (PANAS-C) in Peru, *Interamerican Journal of Psychology*, 50(2), 170–185.

Кански, Ален, Динер (2016): J. Kansky, J. P. Allen, E. Diener, Early adolescent affect predicts later life outcomes, *Applied Psychology: Health and Well Being*, 8, 192–212.

Кнуп (2020): Н. Н. Кноор, *How Positive Psychology Can Revitalize Education*, In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, J. Nakamura (Eds.), *Positive Psychological Science. Improving Everyday Life, Well-Being, Work, Education, and Societies Across the Globe*, 2nd Edition, New York: Routledge.

Кулић (2019): Д. Кулић, Музика у настави енглеског језика, *Зборник радова Филозофској факултету у Приштини*, 49(1), 107–124. DOI: 10.5937/ZRFFP49-20417

Ли, Кобајаши, Вакајама, Инагаки, Кацумата, Хирата, Хирата, Шимицу, Кавада, Парк, Охира, Кагава, Мијазаки (2009): Q. Li, M. Kobayashi, Y. Wakayama, H. Inagaki, M. Katsumata, Y. Hirata, K. Hirata, T. Shimizu, T. Kawada, B. J. Park, T. Ohira, T. Kagawa, Y. Miyazaki, Effect of phytoncide from trees on human natural killer cell function, *International Journal of Immunopathology and Pharmacology*, 22(4), 951–959.

Лозановић, Рудић, Радивојевић (2013): Д. Лозановић, Н. Рудић, Д. Радивојевић, *Подришка развоју деце у раном дејинијству – ириручник за ирирмариу здравсјтвениу заијинију*, Београд: UNICEF, Досије студио д.о.о. Преузето септембра 2023. са <https://www.unicef.org/serbia/media/6856/file/Podr%20razvoju%20dece%20u%20ranom%20detinjstvu.pdf>.

Лоран, Катанцаро, Џојнер, Рудолф, Потер, Ламберг, Озборн, Гетрајт (1999): J. Laurent, S. J. Catanzaro, T. E. Joiner, K. D. Rudolph, K. I. Potter, S. Lambert, L. Osborne, T. Gathright, A measure of Positive and Negative affect for children: Scale development and preliminary validation, *Psychological Assessment*, 11(3), 326–338.

Миндларзевска, Трост (2014): E. A. Miendlarzewska, W. J. Trost, How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables, *Frontiers in Neuroscience*, 20(7), 279, doi: 10.3389/fnins.2013.00279.

Младеновић, Милић (2018): М. Ј. Младеновић, М. И. Милић, Пољске учионице – допринос савременом васпитању и образовању, *Узданица*, XV/2, 83–93.

*Основе програма предшколског васпитања и образовања, Концепција Основа програма – Године узлећа*, <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OS-NOVE-PROGRAMA-.pdf>.

Пирчио, Пасијаторе, Пано, Ђипароне, Карус (2021): S. Pirchio, Y. Passiature, A. Panno, M. Cipparone, G. Carrus, The Effects of Contact With Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality, *Frontiers in Psychology*, 12, 648458, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648458>.

Селигман, Ернст, Гилам, Линкинс (2009): М. Seligman, R. Ernst, K. Gillham, M. Linkins, Positive Education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311, doi: [10.1080/03054980902934563](https://doi.org/10.1080/03054980902934563).

Селигман (2012): М. Seligman, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, Australia: William Heinemann.

Фредриксон (2001): В. L. Fredrickson, The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions, *American Psychologist*, 56(3), 218–226, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>.

Френклин, Слеч Мур, Јип, Јонидес, Петреј, Моер (2008): М. S. Franklin, K. Sledge Moore, С.-Y. Yip, J. Jonides, K. Rattray, J. Moher, The effects of musical training on verbal memory, *Psychology of Music*, 36(3), 353–365, <https://doi.org/10.1177/0305735607086044>.

Хајд, Лерч, Нортон, Форгард, Винер, Еванс, Шлауг (2009): К. L. Hyde, J. Lerch, A. Norton, M. Forgeard, E. Winner, A. C. Evans, G. Schlaug, The effects of musical training on structural brain development: a longitudinal study, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 182–186, doi: [10.1111/j.1749-6632.2009.04852.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04852.x).

Хангер, Гилеспи, Чен (2019): М. R. Hunter, B. W. Gillespie, S. Y.-P. Chen, Urban Nature Experiences Reduce Stress in the Context of Daily Life Based on Salivary Biomarkers, *Frontiers in Psychology*, 10, 722, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00722>.

Хониг (2002). А. S. Honig, *Secure Relationships: Nurturing Infant/Toddler Attachment in Early Care Settings*, Washington, DC: Eric.

Цунецугу, Ли, Парк, Тирваинен, Кагава, Мијазаки (2013): Y. Tsunetsugu, J. Lee, B. J. Park, L. Turgainen, T. Kagawa, Y. Miyazaki, Physiological and psychological effects of viewing urban forest landscapes assessed by multiple measurements, *Landscape and Urban Planning*, 113, 90–93.

Чолаковић Лончар (2021): J. Čolaković Lončar, Socijalna motivacija i emocionalna kompetentnost kod studenata, *Civitas*, 11(2), Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić”, Novi Sad, 173–199.

Шат, Торквати, Бити (2015): А. Schutte, J. Torquati, H. Beattie, Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood, *Environment and Behavior*, 49(10), 1–28. DOI:[10.1177/0013916515603095](https://doi.org/10.1177/0013916515603095)

Шеридан, Самуелсон (2013): S. Sheridan, I. P. Samuelsson, Preschool a source for young children's learning and well-being, *International Journal of Early Years Education*, 21(2–3), 207–222, <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832948>.

Шошани, Слоун (2017): А. Shoshani, M. Slone, Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well-being and learning behaviors, *Frontiers in psychology*, 8, 1866, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>.

Штобе, Зундерман, Асконе, Кун (2022): Е. Stobbe, J. Sundermann, L. Ascone, S. Kühn, Birdsongs alleviate anxiety and paranoia in healthy participants, *Scientific Reports*, 12, 16414, <https://doi.org/10.1038/s41598-022-20841-0>.

Jelena M. Mladenović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Natural Sciences, Mathematics and Informatics

Mia M. Arsenijević

Ivana M. Milić

Department of Didactics and Methodology

## POSITIVE INTERVENTION AT EDUCATIONAL INSTITUTION AS A PROMOTER OF THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF PRESCHOOL CHILDREN

*Summary:* Working in a positive atmosphere that contributes to positive thinking, personal happiness, progress, productivity, health, emotional and social literacy of an individual and the entire collective, establishing quality relationships with the environment, is made possible by the implementation of positive psychology in the educational process. Positive interventions in educational institutions are intentional actions aimed at increasing the well-being of participants. Child development includes the ability to form positive relationships, self-esteem, effective and free expression of feelings and emotion regulation, as well as persistence and positive engagement in challenging tasks, and adoption of positive attitudes in a dynamic environment. The aim of the research is to examine whether outdoor activities, in a natural environment rich in various stimuli, contribute to the feeling of happiness and satisfaction of preschool children. For this purpose, an intervention was implemented in the environment of a kindergarten yard that included (1) the integration of musical education, art education, and ecology contents, (2) learning in a natural environment, (3) guest – lecturers, and (4) cooperation of children from different age groups within the joint daily project. A semi-structured interview and field notes were used in this qualitative research. The results show that during the intervention the children were satisfied, in a good mood, interested and motivated to work and participate, and open in communication with the guest lecturers, towards whom they also showed affection. Observed positive feelings expressed by the children were joy, elation, surprise, interest, and curiosity. During this expressive-artistic activity, children acquired and freely exchanged ideas with other children and participants, and better social interaction was observed. The procedures and environment used in the intervention had a stimulating effect on the children and thus caused positive emotions and contributed to subjective well-being. Further research can be focused on the involvement of children in similar interventions, activities of the children in various ambiances, as well as connecting the content of various areas through expressive-artistic engagements.

*Keywords:* subjective well-being, preschool children, positive education, positive intervention, natural environment, ecology, music education, art education.





Наташа М. Вукићевић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.091.3.:78  
DOI 10.46793/Uzdanica20.S.241V  
Оригинални научни рад  
Примљен: 15. октобар 2023.  
Прихваћен: 13. новембар 2023.

## НАСТАВА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И ПОЗИТИВНО ОБРАЗОВАЊЕ – ОД ДОЖИВЉАЈА ДО ИСХОДА У ОБЛАСТИ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА И СЛУШАЊА МУЗИКЕ

*Апстракт:* У раду су сагледани доживљајни аспекти наставе музичке културе у контексту позитивног образовања и стварања подстицајног окружења за учење, развој и психолошко благостање ученика млађег школског узраста. Приказани су исходи часова Музичке културе у четвртом разреду основне школе на којима је било заступљено музичко стваралаштво у виду повезивања литерарног текста са одговарајућим слушаним музичким примером. Истраживање је спроведено у ОШ „17. октобар” у Јагодини у септембру 2023. године. У складу са предметом истраживања који обухвата постигнућа ученика у два подручја, у музичком стваралаштву и слушању музике, примењена је анализа садржаја. Резултати истраживања анализирани су у односу на избор композиције коју су ученици сматрали погодном за литерарни текст „Три слепа миша”, аутора Пеђе Трајковића. Добијени резултати показују да ученици на адекватан начин тумаче одређено уметничко дело и преводе га на језик друге уметности. Квалитативном анализом одговора ученика о музичким карактеристикама на основу којих су дату композицију повезали са литерарним текстом можемо закључити да наведене стваралачке активности ученика, позитивна педагошка клима у разреду, отворени приступ и конструктивне повратне информације доприносе развоју ученикове перцепције музичких изражајних средстава и бољим постигнућима ученика у области слушања музике.

*Кључне речи:* музички доживљај, музичко стваралаштво, слушање музике, позитивно образовање.

### УВОД

Суочавајући се са бројним изазовима образовања у савременом друштву, уочавајући притом и одређене недостатке, међу којима је маргинализација уметничких предмета и доживљајних аспеката наставе у млађим ра-

зредима основне школе, у раду смо покушали да укажемо на значај и улогу музичке наставе у стварању подстицајног и позитивног окружења за учење, развој и психолошко благостање ученика. Резултати досадашњих истраживања о позитивним аспектима образовног процеса показују да су емоционална и социјална компонента образовања, као и његова сазнајна функција, подједнако важне за развој ученика, његово напредовање и постигнућа у различитим доменима (Нобл, Мекрат 2008; Маури, Рикард 2016). Школа би требало да буде фокусирана на „потребе и циљеве актера васпитно-образовног процеса, које чине добробит и срећа, лични развој, уживање у учењу и сазнавању, коришћење сопствених талената и креативности” (Максић, Ђуришић Бојанић 2017: 340). У новије време се за наставу усмерену на васпитне аспекте, холистички развој и добробит ученика користи нов термин *позитивно образовање* (енгл. *Well-being*), али су принципи на којима се заснива општепознати и преузети из теоријских оквира позитивне психологије (Манган, Баумстегер, Котон Бронк 2020; Илековић 2021). У истом контексту промовисања добробити детета користе се и други термини са позитивним предзнаком, као што су *позитивни развој*, *позитивна оријентација*, *позитивно посипишуће*, *социоемоционално учење*, *промоција менталног здравља* и слични појмови (Ковачевић Лепојевић, Поповић Ћитић, Буквић Бранковић 2021). Позитивно образовање, како истичу ауторке Ковачевић Лепојевић, Поповић Ћитић и Буквић Бранковић, у односу на сродне појмове, представља шири оквир за проучавање „конструката и приступа који су усмерени ка развијању личних снага, резилјентности, социјалних и емоционалних вештина”, битних предуслова за оптимално функционисање ученика (Ковачевић Лепојевић, Поповић Ћитић, Буквић Бранковић 2021: 111).

У подручју музичког образовања које се заснива на принципима позитивне психологије већи број истраживања усмерен је на испитивање утицаја музике на ментално здравље и добробит ученика средњих школа (Селигман и др. 2009) или у универзитетској настави (Ванг и др. 2022; Тинли и др. 2023; Шен 2023). У односу на узраст испитаника, различити су и сегменти проучавања музике; код студената се најчешће испитивао утицај слушања музике, док је на школском узрасту у фокусу истраживања извођачка активност, посебно групно певање. Приметно је мањи број истраживања о социјалном и емоционалном благостању које музика доноси млађој школској популацији (Маури, Рикард 2016; ДиДоменико 2017). Осим тога, често се због примењене методологије и испитивања ставова наставника добијају резултати који указују на поједине аспекте позитивног утицаја музике, као што су могућности интеграције са другим наставним предметима и постигнућа ученика у другим областима (ДиДоменико 2017), учење кроз музику у школи, али и у ситуацијама које нису формалне (Велш и др. 2020).

Иако је недовољно емпиријских података о позитивним аспектима музичке наставе у основној школи, распрострањено је мишљење да је у овом

циклусу образовања наглашена социоемоционална функција музике. То је посебно видљиво у млађим разредима основне школе, где је деценијама један од основних задатака наставе да ученици у музици уживају, да музика подстиче њихов емоционални доживљај и осећај задовољства, развије осећај за лепо у осталим подручјима и да мотивише ученике за учење и напредак. Најосетљивије подручје предмета Музичка култура је, у том контексту, дечје музичко стваралаштво које „захтева угодно и опуштајуће окружење” за подстицање и стварање што већег броја различитих идеја (Свалина, Муцић 2022: 95). Карактеристику позитивног образовања која тежиште наставе ставља на доживљај психолошког благостања ученика препознали смо и у специфичности сазнајног процеса у музичкој настави, у чијој је основи музички доживљај. Процес учења се увек одвија у смеру од звука ка тумачењу, при чему је методичка специфичност и обједињавање различитих наставних области кроз које се одређени музички феномен уводи и усваја (Ивановић 2007; Петровић, Вукићевић 2015). Прожимање различитих области омогућава да се сви ученици, без обзира на ниво својих музичких способности, могу активно укључити у музичке активности, бирајући сегменте у којима се осећају сигурно и пријатно. Кроз интеграцију са другим подручјима, музичке активности доприносе унапређењу осталих компетенција ученика, пре свега језичких, које су најчешће предмет истраживања (ДиДоменико 2017). Из наведених разлога, методолошки део рада заснива се на концепцији и резултатима реализованог огледног часа Музичке културе у четвртном разреду на коме је примењена интеграција музичког стваралаштва и слушања музике, кроз реализацију Програмом предвиђеног облика стваралачког рада – повезивање литерарног садржаја са одговарајућим музичким садржајем.

Теоријска полазишта рада представљају програмски оквири наставе музичке културе на млађем школском узрасту, како би се предложене стратегије и методичке смернице могле применити у пракси. Осим тога, у конципирању рада руководили смо се и одликама позитивног образовања које, према нашем мишљењу, садрже и одреднице/циљеви предмета Музичка култура. То су *искусствено учење*, које омогућава да ученик изгради лични однос према музици кроз слушање музике и музичко изражавање у области извођења и стварања музике; *активно учење ученика у ојажајним и сазнајним активностима*, које се прожимају и допуњују; *пријатна атмосфера*, неопходна за истраживање, креацију и извођење музике, која ученицима обезбеђује осећај сигурности и подршке; *физиолошки и психолошки одговор организма* на различите музичке садржаје (Правилник 2019). У контексту добробити музике и њеног утицаја на позитивне развојне исходе и ментално здравље ученика, актуелни Програм наставе и учења не само да указује на неопходност избора квалитетних музичких садржаја већ истиче и важност бриге о здрављу ученика, од неге дечјег гласа и позитивног утицаја музике на физиолошко, психолошко и емоционално опуштање, до стимулативне

улоге музике за развој пажње, меморије и когнитивних капацитета ученика. Имајући у виду да је музика свакодневно присутна у животу појединца, а да на утицај медија, породице, вршњака и осталих фактора не можемо утицати, остваривање наведених исхода обухвата и упућивање ученика на могућа негативна и штетна дејства неквалитетне музике, често прегласне и агресивне.

Програмом наставе и учења за област слушања музике дефинисани су исходи који подразумевају да ће ученик, након реализованих садржаја у овој области у домену инструменталне музике, бити у стању да опише своје утиске и осећања у вези са слушаном композицијом, „разликује инструменте по боји звука и изражајним могућностима, повеже карактер дела са избором инструмента и елементима музичке изражајности, уочи контраст и понављање у музичком делу” (Правилник 2019: 48). За област музичког стваралаштва, осим осмишљавања једноставних ритмичких и мелодијских целина кроз различите видове стваралачког изражавања, предвиђен је и задатак повезивања литерарног садржаја са одговарајућим музичким садржајем, на основу понуђених музичких примера. Специфичност овог задатка/исхода је у томе што имплицира повезивање два наставна подручја предмета Музичка култура, слушања музике и музичког стваралаштва, стављајући тежиште овог задатка на доживљајне аспекте музичке наставе. Осим примарне улоге у развоју музичке креативности ученика (Сунгуртекин 2021), повезивање елемената музичког и поетског израза и разумевање њиховог естетичког контекста, као основни циљ овог вида стваралаштва, доприноси функционалности знања, успостављању аналогије између изражајних средстава две уметности и развијању ученикове способности аналитичког слушања музике. Притом је увек важно да се повезивање поезије и музике у оквиру стваралачких активности, без обзира на циљ и контекст, одвија у опуштеној и позитивној атмосфери на часу (Бербел, Мота, Дијаз 2021). Сличне законитости важе и за повезивање музичког израза са елементима ликовне уметности (Вукићевић, Милетић 2018; Танасковић 2020; Мартиновић Богојевић 2021). С обзиром на то да се наведени облик музичког стваралаштва у наставној пракси примењује од 2021. године, још увек нема валидних података о ефектима имплементације описаног начина повезивања литерарног и музичког садржаја. Овај рад, у том смислу, представља стручни и практични допринос истраживању ефикасности примене новог програмског захтева у области децјег музичког стваралаштва. На основу наведених теоријских упоришта, постављен је методолошки приступ проблему истраживања.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Уметнички садржаји предмета Музичка култура, музички доживљај, могућност слободног изражавања и испољавања креативности ученика већ

су по својој природи предуслов да настава буде подстицајна средина за развој позитивних процеса код ученика, јачање њиховог самопоуздања, личних снага и самооефикасности. Иако су садржаји и методички приступи у функцији развоја позитивних емоција и позитивних односа, њихова улога се не исцрпљује у тој примарној фази наставног процеса, већ се на њеним основама граде сазнања и остварују оптимална образовна постигнућа. На пример, доживљајни приступ слушању музике има примарну улогу у млађим разредима, али се на основу тог доживљаја одвијају сазнајни процеси и учи о музици на спонтан, природан и логичан начин. Ученици у музици уживају, износе утиске, али је њихов доживљај у функцији развоја способности аналитичког слушања музике. С друге стране, у раној фази развоја способности слушања музике ученицима су потребни ванмузички садржаји који ће им помоћи у опажању музичких елемената. На основу наведених полазишта, проблем истраживања сагледали смо у питању: Да ли повезивање литерарног садржаја са одговарајућим познатим музичким примером, као вид музичког стваралаштва, може допринети постигнућима ученика у области слушања музике? Предмет истраживања је ученикова способност уочавања аналогije између литерарног и музичког садржаја кроз област стваралаштва и слушања музике.

Циљ истраживања био је испитати постигнућа ученика у повезивању музичких и литерарних елемената, односно у препознавању заједничких изражајних средстава у литерарном тексту и слушаној композицији.

Узорак истраживања чине ученици четвртог разреда Основне школе „17. октобар” у Јагодини, а подаци су прикупљени на огледном часу који је реализовао аутор рада 27. 9. 2023. године у два одељења четвртог разреда. У складу са специфичностима стваралачког подручја, у коме нема категорије нетачних одговора, примењена је анализа садржаја, односно анализа једног облика стваралаштва као студије случаја. Одговори ученика интерпретирани су са квалитативног аспекта. Након прикупљања података и њиховог кодирања, резултати су разврстани у три категорије, у односу на избор композиције за понуђени литерарни текст.

## СЦЕНАРИО ЗА ЧАС И ТОК ЧАСА

### *ПОВЕЗИВАЊЕ ЛИТЕРАРНОГ СА ОДГОВАРАЈУЋИМ МУЗИЧКИМ САДРЖАЈЕМ*

С обзиром на то да одабрани вид музичког стваралаштва подразумева повезивања два уметничка подручја, литерарног и музичког, и две наставне области предмета Музичка култура, слушање музике и музичко стваралаштво, у извесном смислу можемо говорити о „унутармузичкој интеграцији”

(енгл. *integration within music itself*) (Марфи 2017, према: Мартиновић Богојевић, Османовић 2019). Иако се у изворном значењу „овај модел односи на један предмет који изводи више наставника [...] или он има више сегмената” (Мартиновић Богојевић, Османовић 2019), његова функција да допринесе повезивању стечених знања из различитих музичких домена и целовитом развоју музичког мишљења оправдава различиту примену и прилагођавање овог облика интеграције у складу са циљем наставне јединице, узрастом ученика и природом наставних садржаја.

На часу је реализован програмски задатак у области музичког стваралаштва, али је концепција часа са одређеним одступањима и новинама у погледу избора композиција за слушање, визуелних садржаја и метода примењених у припремној фази и артикулацији часа. Коришћене су композиције које ученици нису претходно слушали, већ су предвиђене за обраду у току текуће школске године. Слушање и примена ових композиција у стваралаштву биће подлога за доживљајно-аналитички приступ слушању музике на часу када ове композиције буду представљале наставну јединицу.

## ЕТАПЕ/КОРАЦИ У РЕАЛИЗАЦИЈИ ЧАСА

*Етапа 1.* Емоционално-мотивациону припрему представљао је разговор о слушању музике са двоструким циљем. Прво, да ученицима најави предстојеће активности, које су у свим сегментима повезане са слушањем музике, и у својству припреме ученика за предстојећи задатак повезивања музике са визуелним садржајем на основу осећања и расположења које је музичко дело изазвало код њих. Други циљ, не мање важан, јесте да ученике подсетимо на могућности деловања музике на њихово физиолошко и ментално здравље. Разговор је усмерен на њихова осећања док слушају музику, карактеристике музике и критеријум за избор композиција. У зависности од начина и улоге<sup>1</sup> слушања музике, ученици могу да одаберу музику која ће бити у сагласју са њиховим тренутним расположењем, али и да одаберу музику која ће имати позитивни утицај на њихова осећања, променити их уколико су негативна или интензивирати позитивна. Одговори ученика даље показују да су свесни позитивног дејства музике, да им одговара слушање тихе музике и музике средње јачине, док им гласна музика смета и изазива негативне емоционалне и физиолошке реакције.

*Етапа 2.* Следећи корак у мотивационој припреми ученика јесте слушање познате композиције, одломка „Лабуд” из свите *Карневал живојинња* Камија Сен-Санса, са циљем препознавања композиције преко понуђених слика (фотографије лабуда, кенгура и корњаче). Наведени сегмент методич-

<sup>1</sup> Не мислимо на врсту слушања музике, већ на њену улогу у свакодневном животу.

ког приступа слушању музике, који подразумева повезивање слушане композиције са одговарајућом сликом од неколико понуђених (Јеремић, Станковић 2019), није коришћен при обради ове наставне јединице у претходном разреду. Напомињемо да се описани поступак не примењује у фази утврђивања и препознавања познате композиције, већ при обради и слушању нове, али је изузетак у овом случају био у функцији припреме ученика за наредне задатке у централном делу часа.

*Етапа 3.* Повезивање визуелних садржаја са музичким примењено је у различитим варијантама. У наставку су ученици имали задатак одабира музичког примера који по својим одликама одговара слици „Звездана ноћ” Винсента ван Гога. Ученицима су понуђене три композиције: *Радецки марш* Јохана Штрауса, „Октобар” из збирке *Годишња доба* Петра Илича Чајковског и *Полонеза у А-дуру*, оп. 40, бр. 1 Фредерика Шопена. Пре слушања, ученицима није саопштен назив композиција, већ су најављене као композиције са редним бројем 1, 2 и 3. Повезивање ликовних и музичких елемената, осим примарне улоге припреме ученика за аналогни задатак повезивања елемената литерарног и музичког дела у следећој етапи часа, код ученика ствара јединствену слику о синергији уметничких изражајних карактеристика и развија способност естетског доживљаја уметничког дела. Највећи број ученика се определили за композицију *Полонеза*. Музичка изражајна средства која су их асоцирала на слику „Звездана ноћ” јесу ритам композиције, темпо и изражајне могућности клавира. Елиминацију других композиција образложили су превасходно неодговарајућим темпом и динамиком клавирске минијатуре „Октобар” (Одговори ученика: спор темпо не одговара покретима на слици; слици одговара динамичнија композиција; динамика композиције не одговара јасним и интензивним бојама на слици) и превише наглашеним колористичким и динамичким ефектима композиције *Радецки марш*, који су у супротности са темом слике (ноћ, небо, звезде). Можемо претпоставити да су њихови одговори обликовани према наученом обрасцу „да би одређене појаве требало у њима да изазову одређена расположења” (Ивановић 2002: 121).

*Етапа 4.* Централни део часа надовезује се на претходну етапу проналажењем адекватног музичког примера, међу унапред припремљеним композицијама за слушање, за одабрани садржај из другог уметничког подручја. Литерарни текст одабран за предвиђени облик стваралаштва је песма „Три слепа миша” аутора Пеђе Трајковића. Као и у другим облицима васпитно-образовног рада у којима је заступљен литерарни текст, неопходни су изражајна интерпретација и тумачење текста, у циљу мотивације ученика и стварања подстицајне атмосфере, али и олакшавања реализације музичког задатка који следи. У тумачењу литерарног садржаја ученици су имали активну улогу, од појашњења непознатих речи, до одређивања карактера литерарног текста. Након тога је уследило слушање музичких примера коришће-

них и у оквиру претходног задатка (*Радечки мари*, „Октобар” и *Полонеза*). Ученици нису коментарисали поновно слушање истих композиција, већ је њихова пажња била усмерена на препознавање одговарајуће музике за литерарни текст. За разлику од свих претходних активности које су се одвијале усмено, при одабиру композиције за задати литерарни текст ученици су индивидуално заокруживали одговоре. Додатни задатак био је опис карактеристика на основу којих су композицију изабрали.

*Етапа 5.* Иако су ученици имали могућност да сами предложе неку од познатих композиција која би, по њиховом мишљењу, више од понуђених одговарала песми „Три слепа миша”, нових предлога није било. У завршној етапи ученици су подстакнути на размишљање о музици коју би они „компоновали” инспирисани песмом „Три слепа миша”. С обзиром на то да је ученицима познат задатак одређивања мелодије на задати текст, очекиван је био избор вокалне композиције, али су се сви ученици сложили да би то била инструментална музика, односно композиција за клавир. Претпостављамо да је на њихове одговоре утицало слушање *Полонезе*, у чијем су карактеру препознали сличност са литерарном песмом. Као кључну карактеристику коју би компонована композиција требало да има издвојили су изразит ритам који би дочарао кретање мишева. Сматрали су да је клавир, због великих изражајних могућности, најподеснији за потцртавање садржаја песме.

## РЕЗУЛТАТИ СА ДИСКУСИЈОМ

Спроведено истраживање, осим дефинисаног циља, имало је задатак да ученицима приближи уметничку музику, не само применом изражајних средстава других уметности, већ и непосредним разговором о музици, слушању музике, уважавањем свих одговора и образложења, ослушкивањем њихових осећања, потреба и различитости. Управо су различити доживљаји слушаних композиција и могућност обједињавања литерарног, ликовног и музичког доживљаја опустили ученике, због чега су задатке на часу реализовали без притиска да би њихов одговор могао бити погрешан. Усмеравањем пажње на стваралачки задатак повезивања литерарног дела са одговарајућим музичким, покренути мисаони процеси код ученика представљају надградњу претходно оствареног доживљаја, а развијање способности аналитичког слушања одвија се симултано и представља латентни исход реализованог часа.

Резултати истраживања у виду ученичких одговора приказани су кроз фреквенције одговора који показују избор одређене слушане композиције, а затим са описом карактеристика на основу којих су музички пример повезали са литерарним текстом.

Одговори ученика груписани су у односу на избор композиције која одговара њиховом литерарном доживљају песме „Три слепа миша”, као што



је приказано у Табели 1. У табели је приказан укупан број ученика који се определио за сваку од слушаних композиција, без расподеле резултата по одељењима.

Табела 1. Избор композиције која одговара литерарном тексту

Назив слушане композиције	Број ученика који је изабрао дату композицију	
	<i>f</i>	(%)
<i>Радечки марш</i>	4	(9.09)
„Октобар” из збирке <i>Годишња доба</i>	6	(13.64)
<i>Полонеза у А-гуру</i> , оп. 40, бр. 1	34	(77.27)
<b>Укупно (N)</b>	<b>44</b>	<b>(100)</b>

N = 44; Укупан број односи се на ученике који су учествовали у истраживању, без расподеле по одељењима.

Највећи број ученика одабрао је композицију *Полонеза*, потврђујући невербалним знаковима свој избор већ након почетних тактова које су чули. Може се претпоставити да је брзина којом су ученици „решили” задатак резултат припремних активности и решавања аналогног задатка повезивања визуелних и музичких садржаја. Такође, може се закључити да су ученици реаговали на карактер композиције, односно садејство свих елемената музичког израза, док је анализа појединачних карактеристика уследила тек након конкретног питања наставника. У поређењу са добијеним квантитативним подацима, описи музичких карактеристика композиције на основу којих су је повезали са литерарним текстом представљају релевантније резултате за предмет истраживања. У наредној табели (Табела 2) груписани су одговори ученика за три слушане композиције. Међу њима су подједнако

Табела 2. Музичке карактеристике које кореспондирају са литерарним текстом – искази ученика

Назив композиције	Композиција 1: <i>Радечки марш</i>	Композиција 2: „Октобар” из збирке <i>Годишња доба</i>	Композиција 3: <i>Полонеза у А-гуру</i> , оп. 40, бр. 1
Одговори ученика	Умерена брзина Слаже се са песмом (на основу општег утицаја); Ритам композиције се уклапа са ритмом песме; Брзина извођења одговара песми:	Спори темпо Инструмент Нема јаким контраста	Ритам Одговарајућа мелодија Одговарајућа брзина и ритам Инструмент и ритам Темпо и инструмент Брзина извођења Ритам, мелодија и брзина; Ритам подсећа на кишу нота и одговара тематици песме у којој се помиње киша; Ритам јој даје шаљив карактер; Инструмент, умерени темпо, карактеристичан ритам.

заступљени дескриптивни одговори, искази и таксативно наведене музичке карактеристике.

Специфичност реализованог стваралачког задатка јесте у његовој интегративној компоненти јер се заснива на слушању музике, које представља засебну наставну област предмета Музичка култура. Истичемо да и ван оквира наставног процеса музичко стваралаштво и слушање музике представљају посебне и подједнако значајне целине и аспекте са којих се музика сагледава, упознаје и разуме (Ивановић 2007). Намеће се питање зашто наведени програмски захтев није у области слушања музике. Задатак повезивања музичког и литерарног садржаја повезује две наставне области, али само решење задатка се разликује у односу на област којој припада. У области слушања музике, иако је музички доживљај примаран, препознавање изражајних карактеристика подразумева анализу композиције и мисаоно ангажовање а одговор ученика, уз одређени ниво флексибилности, може бити тачан или нетачан. На пример, темпо композиције је спор, умерен или брз и не зависи од музичког доживљаја и субјективне процене ученика. Међутим, када је у питању повезивање слушаног музичког дела са другим уметничким подручјима, потребно је напоменути да је асоцијација ученика, „тј. визуелна пројекција и 'расположење' које она изазива”, повезана са његовим музичким искуством као слушаоца (Ивановић 2002: 121). У стваралачком подручју, сви одговори су прихватљиви уз адекватно образложење. Одговори ученика на огледном часу зависе од литерарног доживљаја и разумевања текста, јер на основу тог доживљаја бирају одговарајући музички садржај. Другим речима, у формирање одговора уплетени су емоционални аспекти, литерарни и музички доживљај, асоцијативно мишљење, креативност и, посебно код музикалних ученика, способност аналитичког слушања музике. Из тог разлога, повезивање литерарног и слушаног музичког дела на основу препознавања њихових заједничких својстава припада домену музичког стваралаштва.

Прву групу одговора чине искази ученика који су изабрали композицију *Радечки мари*. Ритам и брзину извођења композиције ова четири ученика су сматрала погодним изражајним средством за музички опис песме „Три слепа миша”. Иако је, по мишљењу већине ученика, ова композиција превише брза, оштра и интензивна (претпостављамо због оркестарског колорита) да би одговарала поетским сликама у песми, ритам је ове ученике асоцирао на „гацање” мишева по бари.

Другу композицију, „Октобар”, такође је одабрао мали број ученика, укупно шест у оба одељења. У овој групи одговора запазили смо да су ученици веома прецизно одредили музичке карактеристике слушане композиције, као што су спор темпо, једноставност музичког израза остварена, између осталог, и избором инструмента – клавира, без јаких контраста. Избор композиције говори о томе да ученици нису препознали шаљиве моменте

у литерарном тексту, већ је на њихов доживљај доминантни утицај имао мотив споре шетње мишева по киши и ходање у мраку; за такав доживљај су и пронашли одговарајућу музику – спору, мирну, уједначену, са лирским мотивима у дијалогу између горњег и доњег гласа, налик песми. Њихов доживљај клавирске композиције у потпуности одговара и самом називу „Октобар. Јесења песма”.

Одабир различитих композиција је одраз различитог тумачења и доживљаја литерарног текста. Највећи број ученика определио се за композицију *Полонеза* и то, како су у одговорима навели, због њеног ритма и умереног темпа. Ауторка Ивановић је у свом раду детаљно описала на који начин „одређене музичке карактеристике ’универзално’ утичу на расположење – брз темпо музике, *forte* динамика ’побуђују’ слушаоца, [...] спорији темпо музике, низак интензитет динамике, средишњи регистри тонских висина делују ’умирујуће’” (Ивановић 2002: 129). Већ смо код прве две композиције нагласили да је ученицима ритам важна музичка компонента која обликује њихов музички доживљај, што произлази из његовог чулног обележја (Васиљевић 2000) и општег одређења ритма као примарне категорије протока енергије, са централним фокусом на покрету (О’Брајен 2021: 123). Играчки карактер композиције почива на типичном ритму пратње у 3/4 такту, док је улога мелодије, у том смислу, у другом плану. Почетна ритмичка фигура се понавља, пунктирана осмина наглашава карактеристичан ритам полонезе, а улога ритма је подвучена истакнутом хармонском пратњом и паралелним акордским сазвучјима. Према одговорима ученика, можемо закључити да су наведену композицију примарно изабрали због њеног ритма, придодајући томе остале компоненте музичког израза. Ритам их је код првих одслушаних тонова подсетио на шалив карактер литерарног текста. Стакато извођење допринело је асоцијацијама на ситне кораке мишева и капљице кише, дечјим језиком сликовито описано као „киша нота”. Целокупни утисак и доживљај употпуњује клавир као средство извођења, пре свега због широког слога акордских сазвучја и великог интервалског распона. Анализирајући одговоре ученика, дошли смо до закључка да је играчки карактер композиције ученицима био спона повезивања музичког и литерарног дела. Ученици су карактер игре препознали на доживљајном нивоу, али нико од њих није написао да је у питању врста игре. Један од могућих разлога је Шопенова виртуозна стилизација, променљивост темпа и дубока изражајност на основу које је тешко препознати врсту игре на овом узрасту. С друге стране, намеће се и могућност да су управо допадљивост и поетска обележја Шопенове музике омогућили ученицима да слушању полонезу, иако херојског карактера, одаберу као музички еквивалент литерарној песми.

Тумачење добијених одговора ученика о изабраној композицији и њеним карактеристикама на основу којих су учили сличност са литерарним

текстом песме „Три слепа миша” има додатни аспект проучавања у складу са циљем истраживања.

Ученици су показали висок ниво способности препознавања литерарних и одговарајућих музичких изражајних средстава. Осим што су успешно реализовали стваралачки задатак, ученици су тачно одредили карактеристике композиција које су слушали. Стваралачко ангажовање је допринело интензивирању музичког доживљаја, а позитивна педагошка клима у одељењу, услед ангажовања свих ученика и уважавања њихових одговора, утицала је на то да ученици, без напора, доживљај музичког дела трансформишу у следећи ниво учења о музици и успешно уоче карактеристике слушане композиције. Стваралаштво на огледном часу има вишеструку улогу: да подстакне слободно изражавање уметничког доживљаја, да повеже два уметничка подручја на основу уочених сличности између литерарних и музичких елемената, и да код ученика посредно развије способност музичке перцепције и аперцепције.

На крају, уколико упоредимо одговоре ученика у проналажењу одговарајућег музичког примера за одабрано ликовно дело и одговарајућег примера за одабрано литерарно дело, можемо приметити да је ученицима једноставнији задатак повезивања ликовних елемената са музичким у односу на повезивање литерарних и музичких елемената. Добијени резултати обједињују налазе досадашњих истраживања која су показала да ученицима визуелни садржаји помажу у перцепцији музичких феномена (Болц, Ебендорф, Филд 2009; Венстеин, Гридли 2010), као и да је стваралачко изражавање ученика под дејством слушане музике једноставније реализовати кроз облике ликовног него литерарног стваралаштва.

## ЗАКЉУЧАК

Доживљајни аспекти наставе музичке културе, посебно у млађим разредима основне школе, важна су основа за процес учења и сазнавања у музичкој области, али и значајна карика у стварању повољних услова и подстицајног окружења за учење, развој и психолошко благостање ученика. У позитивном окружењу позитивни су и исходи наставног процеса. На огледном часу одржаном за потребе нашег истраживања, наставна јединица у области музичког стваралаштва интегрисана је са слушаним музичким примерима. Доживљајни приступ слушању музике имао је улогу припреме ученика за стваралачке активности повезивања литерарног текста са одговарајућим музичким садржајем, али је био и у функцији развијања ученикове способности аналитичког слушања музике. Као што смо уочили, ученици посредно, мотивисани средствима друге уметности, опажају музичке компоненте слушаног дела и развијају способност повезивања музичких елемената

са одговарајућим литерарним (и ликовним) елементима. Упознају законитости музичког тока и одређени музички елемент доводе у везу са естетичким контекстом.

Добијени резултати показују да ученици на адекватан начин тумаче одређено уметничко дело и преводе га на језик друге уметности, трагајући за одговарајућом музиком за ликовно дело у припремним активностима и литерарни текст у централном делу часа. Анализом одговара ученика о музичким карактеристикама на основу којих су дату композицију повезали са литерарним текстом можемо закључити да повезивање литерарног текста са одговарајућим музичким примером доприноси развоју ученикове перцепције музичких изражајних средстава. Импликације за даља истраживања су упоређивање постигнућа ученика у препознавању карактеристика слушане композиције уз примену наведеног облика музичког стваралаштва са постигнућима ученика добијеним применом аналитичког приступа слушању музике без интеграције са другим уметностима.

## ЛИТЕРАТУРА

Бербел, Мота, Дијаз (2021): N. Berbel, G. Mota, M. Díaz, Haiku poetry: An innovative approach to contemporary music with primary school children and college students, *International Journal of Education & the Arts*, 22(10). Retrieved in November 2023 from <http://doi.org/10.26209/ijea22n10>.

Болц, Ебендорф, Филд (2009): M. G. Boltz, B. Ebendorf, B. Field, Audiovisual Interactions. The Impact of Visual Information on Music Perception and Memory, *Music Perception*, 27(1), 43–59.

Васиљевић (2000): Z. Vasiljević, *Metodika muzičke pismenosti*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Ванг, Хуанг, Зеб, Лиу, Ванг (2022): F. Wang, X. Huang, S. Zeb, D. Liu, Y. Wang, Impact of Music Education on Mental Health of Higher Education Students: Moderating Role of Emotional Intelligence, *Front. Psychol.*, 14 June 2022, Sec. Organizational Psychology, Volume 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938090>.

Велш, Биасути, Мекричи, Мекферсон, Химонидес (2020): G. Welch, M. Bisutti, J. MacRithchie, G. McPherson, E. Himonides, Editorial: The Impact of Music on Human Development and Well-Being, *Front. Psychol.*, 17 June 2020, Sec. Performance Science, Volume 11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01246>

Венстејн, Гридли (2010): B. Weinstein, M. C. Gridley, Visual Perception of Music, *Psychology Journal*, 7(3), 80–87.

Вукићевић, Милетић (2018): N. Vukićević, N. Miletić, Muzički doživljaj kroz likovni izraz učenika, u: D. Zdravić Mihailović (ur.), *Umetnost i kultura danas: umetničko nasleđe, savremeno stvaralaštvo i obrazovanje ukusa*, Zbornik radova sa naučnog skupa Balkan Art Forum 2017, Niš: Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti u Nišu, 309–324.

ДиДоменико (2017): J. DiDomenico, Effective Integration of Music in the Elementary School Classroom, i.e.: *inquiry in education*, Vol. 9: Iss. 2, Article 4. Retrieved in November 2023 from <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol9/iss2/4>.

Илековић (2021): М. Пековић, Pozitivna edukacija i njena primjena u školi, *Vjelovarski učitelj*, časopis za odgoj i obrazovanje, Vol. 26, No. 1–3, 23–33.

Ивановић (2002): Н. Ивановић, *Музика и знакови*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ивановић (2007): Н. Ивановић, *Методика ојшнїїїї музичкої образовања за основну школу*, Београд: Завод за уџбенике.

Јерemiћ, Станковић (2019): Б. Јерemiћ, Е. Станковић, *Методика наставае музичке културе за предшколски и млађи школски узрасти*, Сомбор: Педагошки факултет.

Ковачевић Лепојевић, Поповић Ћитић, Буквић Бранковић (2021): М. Ковачевић Лепојевић, Б. Поповић Ћитић, Л. Буквић Бранковић, Преиспитивање односа позитивног развоја младих и социоемоционалног учења: систематски преглед, *Иновације у наставаи*, XXXIV, 2021/3, 110–123. DOI: [10.5937/inovacije2103110K](https://doi.org/10.5937/inovacije2103110K)

Максић, Ђуришић Бојанић (2017): С. Максић, М. Ђуришић Бојанић, Допринос школског психолога примени принципа позитивне психологије у развоју школе, *Настава и васпитање*, год. LXVI, бр. 2/2017, 337–350.

Манган, Баумстегер, Котон Бронк (2020): S. Mangan, R. Baumsteiger, K. Cotton Bronk, Recommendations for positive psychology interventions in school settings, *The Journal of positive psychology*, 15(4), 1–4.

Мартиновић Богојевић, Османовић (2019): J. Martinović Bogojević, A. Osmanović, Integrativna nastava kao oblik podsticanja kreativnosti u nastavi Muzičke kulture, u: V. Marković, J. Martinović Bogojević (ur.), *Zbornik radova sa Prvog međunarodnog simpozijuma iz oblasti Muzičke pedagogije „Muzička pedagogija – izazov, inspiracija i kreacija”*, Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija Cetinje, 96–111.

Мартиновић Богојевић (2021): J. Мартиновић Богојевић, Чујем боју, видим звук: уметничко изражавање музичке перцепције, у: С. Филиповић (ур.), *Зборник радова са међународног научно-стручног скупа „Уметности и образовање”*, Нови Сад: Академија уметности Универзитета у Новом Саду, 76–87.

Маури, Рикард (2016): S. Maury, N. Rickard, Wellbeing in the classroom: How an evolutionary perspective on human musicality can inform music education, *Australian Journal of Music Education*, 50(1), 3–15.

Нобл, Мекграт (2008): T. Noble, H. McGrath, The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing, *Educational and child psychology*, 25(2), 119–134.

О’Брајен (2021): Н. О’Брајен, Феномен ритма из психоаналитичке перспективе и импликације за музичку педагогију, у: М. Петровић (ур.), *Феномен ритма – ѿорекло, извођење, значење*, Тематски зборник радова, 23. педагошког форума сценских уметности, Београд: Факултет музичке уметности, 121–130.

Петровић, Вукићевић (2015): V. Petrović, N. Vukićević, Razumevanje muzičkih pojmova tempo i instrument u trećem razredu osnovne škole, *Nastava i vaspitanje*, God. LXIV, br. 1, 55–70.

Правилник (2019): Правилник о програму наставае и учења за четврти разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 11/2019, 47–50.

Свалина, Муцић (2022): V. Svalina, M. Mucić, *Dečje glazbeno stvaralaštvo u nastavi glazbe i izvannastvanim glazbenom aktivnostima*, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Štrosmajera u Osijeku, Fakultet za odgojne znanosti.

Селигман, Ернст, Гилам, Ривих, Линкинс (2009): M. Seligman, R. Ernst, J. Gillham, K. Reivich, M. Linkins, Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford review of Education*, 35 (3), 293–311.

Сунгуртекин (2021): S. Sungurtekin, Classroom and music teachers' perceptions about the development of imagination and creativity in primary music education, *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 164–186, <http://doi.org/10.33902/JPR.2021371364>.

Танасковић (2020): М. Танасковић, Експресивност у децјем музичком стваралаштву и извођаштву инспирисаном делима Пола Клеа, у: Б. Мандић, Ј. Атанасијевић (ур.), *Експресивност и интимност у музици & Тако мале ствари: интимно у уметности и култури*, Зборник радова са XIV међународног научног скупа „Српски језик, књижевност, уметност”, Књига III, Крагујевац: ФИЛУМ, 177–187.

Тинли, Бидха, Шеринг, Вангчук, Промвитак (2023): K. Y. Thinley, K. Bidha, S. Tshering, T. Wangchuk, S. Prohmvitak, Impacts of Music on the Academic Performance of College Students After Covid-19, *ASEAN International Sandbox Conference 2023*, 21–35, <https://rsujournals.rsu.ac.th/index.php/aisc/article/view/3058/2435>.

Шен (2023): Q. Shen, The influence of music teaching appreciation on the mental health of college students based on multimedia data analysis, *PeerJ Comput. Sci.*, 1–16. DOI: [10.7717/peerj-cs.1589](https://doi.org/10.7717/peerj-cs.1589)

Nataša M. Vukićević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

## TEACHING MUSIC AND WELL-BEING EDUCATION – FROM MUSICAL EXPERIENCE TO LEARNING OUTCOMES IN THE AREA OF MUSICAL CREATIVITY AND LISTENING TO MUSIC

*Summary:* This paper analyses experiential aspects of teaching music in the context of the well-being education and creating a stimulating environment for learning, development and psychological well-being of lower-grade pupils. The analysis involves music classes held with fourth-graders who were expected to connect a literary text with a corresponding musical composition they listened to. The research was conducted in the primary school “17. Oktobar” in Jagodina in September 2023. In accordance with the research topic which encompasses pupils' achievement in two areas, musical creativity and listening to music, the content analysis was applied. The research results were analysed in relation to the choice of musical composition which pupils considered appropriate for the poem “Three Blind Mice” by Peđa Trajković. The qualitative analysis dealt with pupils' choice of the musical characteristics based on which they connected the given composition with the poem. It can be concluded that pupils' creative activities, a positive pedagogical atmos-

phere, open approach and constructive feedback contribute to the development of a pupil's musical perception and better achievements in the area of listening to music.

*Keywords:* musical experience, musical creativity, listening to music, well-being education.



Весна С. Трифуновић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука  
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 37.016::78  
DOI 10.46793/Uzdanica20.S.257T  
Оригинални научни рад  
Примљен: 29. новембар 2023.  
Прихваћен: 9. јануар 2024.

## ПРОГРАМ НАСТАВЕ И УЧЕЊА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И КУЛТУРНИ ИДЕНТИТЕТ<sup>1</sup>

*Айспиракџи:* Предмет истраживања у овом раду је утемељеност школског учења о културном идентитету у програмима наставе и учења Музичке културе у првом циклусу основног образовања и васпитања у Републици Србији.

Циљ рада је да се испита у којој мери елементи програма наставног предмета Музичка култура омогућавају: остваривање општих циљева и исхода образовања и васпитања оријентисаних на стварање основе за формирање културног идентитета; у којој мери представљају јасну смерницу за развијање школског учења о културном идентитету. Постављени су следећи задаци: дати преглед међународних и националних докумената који представљају оквир за деловање формалног образовања на плану развоја културе и идентитета; анализирати програме наставе Музичке културе у циљу утврђивања елемената којима се подржава учење о културном идентитету. У раду су коришћени: дескриптивно-аналитички метод и анализа секундарне грађе (закона, програма наставе и учења) која уређује однос образовање – културни идентитет. Основни налази истраживања показују да су анализирани програми наставе и учења 1) усклађени са међународним и националним документима који уређују подручје образовања и развијају стратегију повезивања културне и образовних политика; 2) затим, омогућавају учење о култури и идентитету и стварају основу за формирање културног идентитета. Неопходно је, ипак, да програми наставе и учења Музичке културе прошире своју културолошку основу и буду у функцији развоја интеркултуралности.

*Кључне речи:* култура, културни идентитет, образовање, музичка култура, први циклус основног образовања и васпитања.

### УВОД

Опште становиште да је образовање друштвени и индивидуални феномен упућује на његову комплексну улогу и значај како за друштво тако

---

<sup>1</sup> Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-47/2023-01/ 200140).

и за учеснике процеса образовања. Сложеност феномена образовања (и вишезначан однос између друштва и појединца који „посредује” формално образовање) превазилази границе појединачних наука и захтева његово проучавање у различитим областима науке као антрополошког, културног, историјског, националног и институционалног феномена. Образовање је и динамичан процес који је смештен у контекст одређеног друштва (или групе), који поседује инхерентну способност да се мења и развија у складу са „узусима” које конкретно друштво у датом историјском тренутку бира и успоставља.

Стављањем образовања у „контекст 'одређеног друштва' и у контекст 'одређеног тренутка развоја друштва’” (Антонијевић 2014: 8) истиче се потреба проучавања сложених веза и односа између образовања и друштвено-историјског и културног контекста, тј. потреба контекстуалног проучавања образовања (Антонијевић 2014).

Друштва се одликују одређеном структуром и односима, достигнутом степеном развоја, традицијом, мрежом институција, владајућом легислативом, политичким уређењем и другим карактеристикама које, заједно, чине *низове* зависних релација које се успостављају између друштва и појединих подручја друштва попут образовања. Низови зависних веза и односа успостављају друштвену условљеност образовања. Истовремено, у друштвима се развија специфична култура или се друштва сама развијају унутар специфичног културног модела, што упућује на трочлану повезаност: друштво–култура–образовање. У том смислу образовање може да се посматра као социјално и културно засновани конструкт који се мења кроз време.

У савременом српском друштву које карактеришу континуиране промене у многим сферама, креатори образовних политика се налазе пред изазовом успостављања образовања које је усмерено на добробит детета. „Стварање” образовања које би пронашло праву меру односа између старог и новог, пресудно обликованог иновацијама које су производ измењене перцепције циљева у образовању у тзв. европском простору, сматра се, омогућило би успешну интеграцију детета у сопствено и у глобално друштво, на начин да им истински помогне да „граде животе који имају смисла и сврху у будућности коју једва можемо предвидети” (Робинсон 1999: 18).

Успешна интеграција појединца (детета или одрасле особе) у друштво претпоставља формирање и развијање личног и колективних идентитета, укључујући и културни идентитет. Идентитети су повезани са вредностима, нормама и моделима понашања које појединац усваја, што му омогућује идентификацију и поистовећивање са групом. Повезаност са кључним вредностима културе заједнице чије је део појединцу омогућава да формира стабилни идентитет, међутим, тек учењем о Другима остварује се пресудан чин у формирању стабилног идентитета који истовремено има одлике *ојивореној* идентитета. Отворени идентитет се темељи на способности *емјайије* са

другима, стварања дистанце према сопственим улогама и *интолеранције* према сталној вишесмислености (Мајер 2009).

Културни идентитет припада групи категорија које, због своје сложене и вишедимензионалне природе нису лако сазнатљиве нити се могу у потпуности разумети. Међу бројним одређењима могу се издвојити три суштинска „разумевања” културног идентитета: 1) Културни идентитет је истовремено појединачни ентитет, друштвена категорија и систем комуникативних пракси; 2) Културни идентитет је и индивидуални избор и групно право; 3) Културни идентитет је адаптиван, еволуирајући, флексибилан, преговарачки или непреговарачки, различит, заједнички и дискретан (Ким 2007).

У овом раду се под културним идентитетом подразумева идентитет који се гради на основу припадности културној групи и посебна је врста колективног идентитета (Council of Europe 2014: 13). Културни идентитет се одређује и као „самосвест припадника једне групе која историјски настаје и развија се у зависности од критеријума које та група успоставља у односима са припадницима других група” (Стојковић 2008: 26), успоставља се кроз „вредносне садржаје који конституишу културу, а то су традиција, језик, религија, право, обичаји, фолклор, митологија, уметност” (Божиловић 2007: 45) и изграђује социјалним учењем, а један од најзначајнијих чинилаца у том процесу је формално образовање (Коковић, Жолт 2003: 49).

Принцип културног идентитета, у низу принципа који су основ пожељне културне политике у савременом друштву, подразумева да свака култура представља јединствен и незаменљив скуп вредности. Културни идентитет је благо које витализира могућности човечанства за самоиспуњење подстицањем сваког појединца и сваке групе да потраже уточиште у својој прошлости, прихвате спољашње вредности компатибилне са сопственим и тако наставе процес сопственог напретка (Mexico City Declaration on Cultural Policies 1982, art. 4).

Представљање и ширење културних вредности кроз образовне програме води легитимизацији одређене културе и формирању културног идентитета. „Различите врсте културних ресурса и симбола које школе одабирају и организују [су] дијалектички повезане са различитим врстама нормативно и појмовно изражене свести какву ’захтева’ [...] друштво” (Епл 2012: 52), што води социјалној и културној саморепродукцији.

Култура и образовање су повезани: „Као колективни историјски феномен култура не може да постоји без непрестаног преношења и обогаћивања кроз образовање и организовано образовање често је устремљено ка остваривању управо ове сврхе” (Road Map for Arts Education 2006: 13). Формално образовање, дакле, посредује културу датог друштва учесницима образовног процеса и „омогућава сусрете” са другим културама. Из ове перспективе, непосредан утицај на школско учење о културном идентитету остварује се плановима и програмима наставе и учења, којима се утврђују наставни

предмети, број часова, циљеви и сврха програма за разреде, циљеви, исходи, садржаји и начин на који ће бити остварен сваки наставни предмет по разредима, врстама школе и нивоима образовања. Анализа Плана и програма наставе и учења за појединачне разреде првог циклуса основног образовања и васпитања показује да ли и у којој мери постоје елементи важни за формирање културног идентитета ученика.

Уметничко образовање се може разумети као аспект културног образовања које укључује нове и традиционалне уметничке форме у којима се ученици баве уметничким радом, размишљају и цене уметничка дела и стижу историјску и контекстуалну перспективу о улози уметности (О'Фарел, Ку-конен 2017: 7). Музичко образовање се, дакле, може поимати као елемент уметничког образовања.

Међународни позив за промоцију уметничког образовања у школама (1999) означавао је својеврсни преокрет у перцепцији улоге уметности у образовању: интересовање се са ефикасности музичке педагогије пренело на улогу уметничког образовања изван уметничког контекста – у димензију културе и димензију економије. А у дискурсу уметничког образовања постепено јача традиција спајања уметничког и културног образовања у један вид образовања (Вимер 2009: 18).

Постоје различите перспективе разумевања улоге уметничког образовања. Организација Уједињених нација за образовање, науку и културу (УНЕСКО) полази од становишта да је уметничко образовање од пресудне важности за социјалну кохезију, формирање културног идентитета, очување културне разноликости, спречавање стандардизације и промовисање одрживог развоја.

УНЕСКО перспективу развоја уметничког образовања развија у следећим документима.

1) *Мапа пута за уметничко образовање: Израдња креативних капацитета за 21. век* предлаже начине имплементације уметничког образовања у школе, усклађене са специфичним националним контекстом, у коме се истичу следећи циљеви уметничког образовања: применити људска права у образовању и културној партиципацији; развијати индивидуалне капацитете; обезбедити квалитет образовања; промовисати свест о културној различитости (Road Map for Arts Education 2006);

2) *Сеулска агенда: Циљеви развоја уметничког образовања* промовише два приступа процесу учења у контексту уметничког образовања – „учење кроз уметност” и „учење о уметности” и истиче следеће циљеве: осигурати да уметничко образовање буде доступно као основна и одржива компонента високо квалитетне обнове образовања; обезбедити да су активности и програми уметничког образовања високог квалитета у концепцији и испоруци; применити допринос принципа и пракси уметничког образовања у решава-

њу друштвених и културних изазова у суочавању са данашњим светом (Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education 2010) .

У образовном простору Европске уније (ЕУ) уметничко образовање је предуслов формирања компетенције назване „културна свест и изражавање” (EDUCULT 2013: 3). Европски референтни оквир компетенција (2006) утврђује осам кључних компетенција и препоручује их земљама чланицама Уније и другим земљама Европе као полазиште у креирању образовних политика. Овај оквир кључних компетенција је редефинисан и усвојен је нови документ – Препорука о кључним компетенцијама за целоживотно учење (2018), која садржи следеће компетенције: компетенција писмености; компетенција вишејезичности; математичка компетенција и компетенције у науци, технологији и инжењерству; дигитална компетенција; лична и друштвена компетенција и компетенција учење учења; грађанска компетенција; предузетничка компетенција; *компетијенција културне свести и изражавања*.

Истицање компетенције „културне свести и изражавања” као једне од осам кључних указује на препознавање значаја културног и уметничког образовања у друштву. Ова компетенција се дефинише на следећи начин: „Компетенција – културна свест и изражавање – укључује разумевање и поштовање начина на који се идеје и смисао креативно изражавају и преносе у различитим културама у облику низа уметничких и других културних форми. Она укључује разумевање, развијање и изражавање личних идеја и осећаја припадности друштву или улоге у друштву на различите начине и у различитим ситуацијама” (Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning).

Европски музички савет (*European Music Council* – ЕМС), као невладино саветодавно тело ЕУ, формулише документ *Бонска декларација: следећи кораци* који је у основи развоја музичког образовања у тзв. европском образовном простору. У документу се истиче да је приступ музичком образовању и активном музичком учешћу људско право које мора бити осигурано за људе свих старосних узраста и порекла у Европи (ЕМС 2011: 2), музичко образовање мора бити континуирано, мора бити обавезан предмет у свим европским школама, мора се практиковати у различитим окружењима. Наглашава се да музика има интринсичну (или унутрашњу, битну, својствену) вредност. „Потребно је поштовати интринсичну вредност музике. Музика је моћан алат друштвеног учешћа и може послужити као средство изградње мостова и средство решавања *социјалних и културних изазова* у европским друштвима” (ЕМС 2011: 4).

Националне образовне политике прихватају наднационалне смернице и препоруке које уређују подручје образовања и воде ка његовој хомогенизацији (Барлоу, Робертсон 2003). У међународним документима (декларације, смернице, препоруке) утврђују се смернице за креирање образовних политика на националном нивоу.

Уколико се упореди европски оквир кључних компетенција из 2006. године са националним оквиром кључних компетенција из 2017. године, уочиће се дословно преузимање текста понуђеног оквира кључних компетенција и разлика у називу осме компетенције: у европском простору се та компетенција назива „културна свест и изражавање”, а код нас „културолошка освешћеност и изражавање”. У Закону о основама система образовања и васпитања (2017) „културолошка освешћеност и изражавање” се дефинише као „способност да се схвати значај креативних идеја, искустава и емоција у различитим медијима: музика, књижевност, плес, ликовна уметност и друго” (чл. 11).

Музика представља континуирани процес стварања значења у оквиру културе. „Музика представља релациону категорију, у смислу да људи уписују у њу значења, а касније, истом том музиком уписују значења у друге људе” (Рашић 2016: 133). Настава музике „пружа искуство јединственог естетског доживљаја, који је њен неодвојиви део и чини је специфичном у односу на већину предмета у општем наставном програму” (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања* 2010: 5) и управо због те јединствености има прилику да активно учествује у обликовању културе.

Музика је и културни и друштвени феномен. Уколико се музика посматра као културни феномен, онда се као њено основно својство издваја комуникативност која се поима „као процес којим се успостављају значењске релације између музике као социокултурне категорије с једне стране, и човека/културе са друге, а које исходе формирањем идентитета (индивидуалних, колективних, локалних итд.)” (Ристивојевић 2013: 441), тј. кроз музику се успостављају културно препознатљива значења. Музика се посматра као друштвени феномен онда када почиње да остварује одређени друштвени утицај, „кад се кроз музику изражавају индивидуални и групни идентитети, кад музика постане средство споразумевања и разумевања” (Ристивојевић 2013: 448).

У очувању аутентичних културних вредности наставни предмети у основној школи који се, између осталог, баве културним коренима, попут Музичке културе, имају важну улогу јер код деце могу да развијају „осећај за припадност једном културном, географском и историјском простору, кроз одговарајуће садржаје и активности” (Суздиловски, Танасковић 2022: 419). Музика може да се посматра као саставни део културе „важан за формирање индивидуалног, друштвеног и националног идентитета [...] може послужити као простор и пракса која повезује чланове групе заједно, тако да они себе посматрају као припаднике одређене (националне) културе” (Суздиловски, Танасковић 2022: 420), што појединцу омогућава да се оријентише у свету у коме живи. Ауторке Д. Суздиловић и М. Танасковић (2022) истичу да музика укључује низ друштвених значења и делује на свим нивоима друштва, од појединачног до глобалног, да се кроз народну музику негује језик, наци-

онална свест, социјална припадност и посебност одређене средине. Улогу музике као специфичног медија комуникације који може да јача националну свест у политичком и културном животу истичу и други аутори, попут Б. Павловић и Д. Тракиловић (2014) које наглашавају да би коришћење народног музичког стваралаштва карактеристичног за различите области наше земље у основношколској настави музичке културе допринело њеном упознавању и разумевању: „применом у настави допринеће се упознавању и разумевању народне музичке традиције” (Павловић, Тракиловић 2014: 124). Традиционална музика има своју *йосебносї*:

[...] то говори да се она посматра кроз утискивање значења [...] а та се значења у овом случају односе на карактеристике попут аутентичности, изворности, постојаности које се перципирају у позитивном светлу, као нешто вредно, као један од идентитетских маркера одређене културне заједнице који, заједно са осталим елементима, твори есенцију свести тог заједништва. Требало би приметити да није нужно да сви припадници дате заједнице гаје исту врсту позитивног (или икаквог) виђења традиционалне музике. Међутим, то је ипак питање појединачних преференција и ставова, док је доминантни дискурс тај којим се одређују и успостављају друштвена правила (Ристивојевић 2013: 448).

Појединац у модерним друштвима није заточеник традиције али није, искључиво, ни „културни номад”. Кроз процес социјализације и васпитно-образовни процес он се упознаје са колективним стваралаштвом, што омогућује очување културног континуитета заједнице којој припада. У том контексту, предмет Музичка култура је одабран као важан сегмент укупног основношколског утицаја на „укорењивање ученика [...] у вредности националне културе и развијање свести о припадности одређеној заједници” (Аврамовић 2010: 75). Истовремено, то је предмет који омогућава културни контакт са другим традицијама и упућује на важност разумевања културних остварења различитих група. Дакле, предмет Музичка култура има мисију да ученицима основних школа пружи прилику да, с једне стране, упознају културна остварења заједнице којој припадају а са друге, да упознају културна остварења настала у другим заједницама. Одговор на питање да ли и у којој мери Музичка култура испуњава наведену мисију могла би да пружи тек бројна истраживања која би се континуирано спроводила, а овај рад представља само његов наговештај.

## МЕТОД

*Предмет* истраживања у овом раду је утемељеност школског учења о културном идентитету у програмима наставе и учења Музичке културе у првом циклусу основног образовања и васпитања у Републици Србији.

*Циљ* рада је да се испита у којој мери елементи програма наставног предмета Музичка култура омогућавају остваривање општих циљева и исхода образовања и васпитања оријентисаних на стварање основе за формирање културног идентитета и у којој мери представљају јасну смерницу за развијање школског учења о културном идентитету.

*Задачи* истраживања су следећи:

1) Утврдити да ли законодавни оквир у Републици Србији, Закон о основама система образовања и васпитања и Закон о основном образовању и васпитању, садржи циљеве који су оријентисани на формирање културног идентитета ученика;

2) Утврдити да ли програми наставног предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања садрже циљеве и исходе који стварају основе за формирање културног идентитета ученика;

3) Истражити заступљеност народних песама у препорученим композицијама за певање у програмима наставног предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања и утврдити у којој мери доприносе школском учењу о културном идентитету;

4) Истражити заступљеност песама других народа и националних мањина у препорученим композицијама за певање у програмима наставног предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања и утврдити у којој мери доприносе школском учењу о културном идентитету.

Постављене су следеће *хипотезе*:

Општа хипотеза: Закон о основама система образовања и васпитања и Закон о основном образовању и васпитању садрже циљеве који су оријентисани на стварање основа за формирање културног идентитета ученика.

Посебне хипотезе:

Програми наставног предмета Музичка култура садрже циљеве и исходе који пружају могућности за учење о културном идентитету;

Програми наставног предмета Музичка култура пружају могућности за учење о српском културном идентитету и стварају основе за формирање идентитета;

Програми наставног предмета Музичка култура пружају могућности за учење о културним идентитетима других народа и националних мањина.

У раду су коришћени дескриптивно-аналитички метод и анализа секундарне грађе (закон, програма наставе и учења) која уређује однос образовање – културни идентитет.



Анализирана су четири правилника о наставном плану и програмима предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања у Републици Србији.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

### АНАЛИЗА НОРМАТИВНОГ ОКВИРА КОЈИ РЕГУЛИШЕ ОБЛАСТ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Нормативни оквир који уређује подручје образовања у Републици Србији системски је усаглашен са тзв. европским смерницама и препорукама из домена образовања. У документу *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године* у домену културе и културног идентитета се истиче да „основно образовање и васпитање има функцију да обезбеди базично/основно квалитетно образовање за све, остваривањем општих принципа, циљева и исхода образовања и васпитања и да омогући развијање кључних компетенција за целоживотно учење – функционална знања и вештине, мотивација за учење, ставови и вредности неопходни за формирање националног и културног идентитета, уз уважавање специфичности мултикултуралне средине, неопходни су за активан и конструктиван живот у савременом друштву” (*Стратегија развоја образовања и васпитања у Србији до 2030. године* 2021: 52).

Циљеви образовања и васпитања у члану 8. Закона о основама система образовања и васпитања (2019) представљени су у 18 тачака и утемељени су у потреби да кроз образовање појединац стекне знања, развије способности и формира ставове који ће му пружити прилику да кроз бројне интеракције у друштву оствари пун развој личности. Већина циљева индиректно је повезана са вредностима културе, у најширем смислу, а у тачкама 14, 15. и 16. наведене су вредности повезане са културним идентитетом које се кроз образовање развијају, и то: а) „развијање компетенција за разумевање и поштовање права детета, људских права, грађанских слобода и способности за живот у демократски уређеном и праведном друштву” (тачка 14); б) „развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавање различитости” (тачка 15); в) „развијање личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности Републици Србији, поштовање и неговање српског језика и матерњег језика, традиције и културе српског народа, националних мањина, развијање интеркултуралности, поштовање и очување националне и светске културне баштине” (тачка 16). Идентично формулисани циљеви налазе се и у Закону о основном образовању и васпитању (2019).

Исходи основног образовања и васпитања конкретизују очекиване резултате овог нивоа: у члану 22. Закона о основном образовању и васпитању (2019) наведени су исходи у 14 тачака међу којима су и исходи повезани са формирањем културног идентитета. Претпоставља се да ће ученици који су завршили основно образовање усвојити вредности културног идентитета заснованог на сопственом културном наслеђу и универзалним вредностима и то: а) „умети да препознају и уваже људска и дечја права и бити способни да активно учествују у њиховом остваривању” (члан 22. тачка 11); б) „имати развијено осећање припадности сопственој породици, нацији и култури, познавати сопствену традицију и доприносити њеном очувању и развоју” (члан 22. тачка 12); в) „знати и поштовати традицију, идентитет и културу других заједница и бити способни да сарађују са њиховим припадницима” (члан 22. тачка 13).

Овај кратки осврт на нормативна решења која уређују подручје образовања у Републици Србији показује да је законодавац изразио јасну намеру да се у формалном образовању створи контекст у коме ће учење о култури и културном идентитету бити интегрални део културе учења и културе школе. Наведена законска решења, може се закључити, стварају основе за формирање културног идентитета учесника образовног процеса.

#### АНАЛИЗА ПРОГРАМА НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА МУЗИЧКА КУЛТУРА У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

У првом циклусу основног образовања и васпитања у Републици Србији музичко образовање се реализује кроз обавезни наставни предмет Музичка култура. Предмет је самосталан у курикулуму у сва четири разреда првог циклуса и заступљен је једним часом у недељном фонду часова, а наставу изводи учитељ.

Програми предмета Музичка култура садрже *наставне области – шеме* за сваки појединачни разред првог циклуса основног образовања и васпитања, које су синхроне. На овом нивоу основног образовања и васпитања прописане су следеће: Слушање музике; Извођење музике; Музичко стваралаштво.

Програми наставног предмета Музичка култура садрже опште циљеве за сваки појединачни разред и оријентисани су на учење о културном идентитету ученика. Општи циљеви предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања су „да код ученика развије интересовање и љубав према музици кроз индивидуално и колективно музичко искуство којим се подстиче развијање креативности, естетског сензибилитета и духа заједништва, као и одговорног односа према очувању музичког наслеђа и културе свога и других народа”.

Садржаји наставе предмета Музичка култура осмишљени су тако да ученицима пружају знања из области музичке уметности важна за разумевање, доживљавање, праћење и процењивање основних музичких вредности. Садржаји наставе у контексту учења о културном идентитету су *Народне њесме* (први, други и трећи разред) и *Традиционална и уметничка музика српског и других народа* и *Народне истре* (четврти разред).

Програми наставе и учења предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања су засновани на општим циљевима и исходима основног образовања и васпитања. Усмерени су на процес и исход учења, а не на садржаје. Општи исходи су дефинисани као функционално знање ученика и воде развоју предметних, међупредметних и кључних компетенција за целоживотно учење на крају основног образовања и васпитања. Настава усмерена на опште исходе образовања у контексту учења о културном идентитету пружа прилику ученицима да развију осећање припадности колективитетима чији су чланови, породици, нацији, култури; затим, пружа им могућност да упознају сопствену традицију и културу и доприносе њеном очувању и развоју, као и да упознају традицију и културу других заједница и сарађују са њиховим припадницима. На тај начин се реализују и општи циљеви образовања представљени у *Стратегији развоја образовања и васпитања до 2030*, Закону о основама система образовања и васпитања (2019) и Закону о основном образовању и васпитању (2019): формирање ставова и уверења и усвајање друштвеноприхваћеног система вредности, развој личног и колективних идентитета (националног и културног), развијање осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и матерњег језика припадника других народа и националних мањина; очување традиције и културе српског народа и националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националног и светског културног наслеђа, развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне и узрасне равноправности и толеранције.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја је у сарадњи са Заводом за вредновање квалитета образовања и васпитања утврдило Образовне стандарде за крај обавезног образовања за предмет Музичка култура (2010). Стандарди су изражени јасним тврдњама о томе шта би ученик требало да зна и требало да уме да уради у области музике по завршетку основног образовања и васпитања.

Стандарди су формулисани за четири области образовања и васпитања: 1) знање и разумевање, 2) слушање музике, 3) музичко извођење и 4) музичко стваралаштво.

Шта се очекује да ученик зна и уме на основном, средњем и напредном нивоу, у контексту учења о културном идентитету? Увид у обавезне

стандарде за крај обавезног образовања у области музичке културе даје одговор на постављено питање.

1) Основни ниво – Музичка култура: Зна да опише основне карактеристике музичких инструмената, историјско-стилских периода, музичких жанрова, народног стваралаштва; уме да препозна српски музички фолклор; уме да пева једноставне дечје, народне или популарне композиције; уме да изводи једноставне дечје, народне или популарне композиције на бар једном инструменту;

2) Средњи ниво – Музичка култура: Уме да анализира повезаност облика народног музицирања са специфичним контекстом народног живота;

3) Напредни ниво – Музичка култура: Разуме историјске и друштвене околности настанка жанра и облика музичког фолклора; уме да анализира слушани пример и открије везу опажајних карактеристика са контекстом настанка и применом различитих облика музичког фолклора (*Образовни сјџангарди за крај обавезног образовања 2010*).

Анализа програма наставног предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања је показала да су циљеви и исходи предмета у значајној мери оријентисани на учење о култури и културним идентитетима што, претпоставља се, може да створи повољне услове и стабилне основе за формирање културног идентитета ученика.

#### АНАЛИЗА ПРЕПОРУЧЕНИХ КОМПОЗИЦИЈА У ПРОГРАМИМА НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА МУЗИЧКА КУЛТУРА

У овом делу рада анализира се заступљеност 1) народних песама у препорученим композицијама за певање и 2) песама других народа и националних мањина у препорученим композицијама за певање у првом циклусу основног образовања и васпитања.

#### *Заступљеност народних песама у препорученим композицијама за певање*

Правилници о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први, други, трећи и четврти разред прописују препоручене композиције у три области: 1) област препоручених композиција за певање; 2) област препоручених композиција за слушање; и 3) област препоручених композиција за певање у хору. Сваку од наведених области препоручених композиција чини прописан број подобласти са прописаним бројем композиција.

Област препоручених композиција за певање у првом циклусу образовања и васпитања чини прописаних девет подобласти (химне, народне песме, традиционалне дечје игре, дечје песме, музичке игре, бројалице, свирање на

дечјим инструментима, песме чији су ствараоци деца, модели) са прописаним бројем препоручених композиција.

Табела 1. Препоручене композиције у подобластима по разредима

Подобласти	Разред	Број композиција	Разред	Број композиција	Разред	Број композиција	Разред	Број композиција
Химне	Први	3	Други	3	Трећи	3	Четврти	3
Народне песме	Први	7	Други	11	Трећи	9	Четврти	11
Традиционалне дечје игре	Први	0	Други	4	Трећи	2	Четврти	0
Дечје песме	Први	19	Други	19	Трећи	20	Четврти	19
Музичке игре	Први	10	Други	4	Трећи	10	Четврти	0
Бројалице	Први	10	Други	0	Трећи	0	Четврти	0
Свирање на дечјим инструментима	Први	8	Други	10	Трећи	6	Четврти	6
Песме чији су ствараоци деца	Први	0	Други	0	Трећи	0	Четврти	4
Модели	Први	5	Други	8	Трећи	11	Четврти	0

У првом разреду укупан број препоручених композиција за певање је 62, од којих је 7 народних песама и 55 осталих композиција.

Препоручене народне песме у првом разреду су: „На крај села жута кућа”; „Ми идемо преко поља”; „Игра коло”; „Ја посејах лан”; „Јеж”; „Ситна је киша падала” и „Божић, Божић благи дан”.

У другом разреду укупан број препоручених композиција за певање је 59, од којих је 11 народних песама и 48 осталих композиција.

Препоручене народне песме у другом разреду су: „Дуње ранке”; „Шетња”; „Зелени се јагодо”; „Лепа Анка”; „Вишњицица род родила”; „С оне стране Дунава”; „Седи Ћира на врх сламе”; „Ој Јело Јелице”; „Божићна песма”; „Ој Бадњаче Бадњаче” и „Помози нам вишњи Боже”.

У трећем разреду укупан број препоручених композиција за певање је 59, од којих је 7 народних песама и 52 остале композиције.

Препоручене народне песме у трећем разреду су: „Разгранала грана јоргована”; „Савила се бела лоза винова”; „Ја посејах лубенице”; „Дивна Дивна”; „У ливади под јасеном”; „Лепе ли су нано” и „На крај села жута кућа”.

У четвртном разреду укупан број препоручених композиција за певање је 39, од којих је 11 народних песама и 28 осталих композиција.

Препоручене народне песме у четвртном разреду су: „Поранила девојчица”; „Спустила се густа магла”; „Лепо ти је рано уранити”; „Додола”; „Једна стара мајка”; „Два се петла побеше”; „Јесте ли видели мога сина Јанка”; „Високо се вију лабудови”; „Боса Мара”; „Домаћице из куће” и „Подуна, мори Подуна”.

Бројчана заступљеност и избор народних песама у препорученим композицијама за певање у наставним програмима предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања, може се закључити, у значајној мери могу да допринесу школском учењу о српском културном идентитету.

О улози музичког образовања у процесу конституисања културног идентитета говоре бројни аутори, потврђујући његов значај у процесу идентификације и поистовећивања појединца са групом. У контексту образовања, сматра се, музика је једна од кључних претпоставки формирања културног идентитета. „Преношењем културног наслеђа на будуће генерације млади чланови постају позитивно функционални за друштво у којем живе” (Оздек 2015: 84). Исти аутор наводи да је традиционални облик музичког наслеђа, *народна њесма*, главни носилац културног наслеђа и да представља „језгро културног идентитета једног народа јер истовремено садржи многе карактеристике културе: језик, говор и дијалект у усменом облику, приче о важним догађајима, ратовима, природним феноменима, важним људима, религији, традицији, обичајима, свакодневним предметима, свакодневном животу, друштвеним односима, архитектури, музичким инструментима” (Оздек 2015: 84).

У процесу конституисања и обликовања српског националног идентитета развијала се и аутентична српска музика, која је доприносила обликовању српског културног обрасца. Српска национална музика – традиционална и уметничка, јесте значајан елемент српске културе и битна одредница идентитета нашег народа која је кроз историју имала значајну улогу у формирању српског националног идентитета доприносећи његовом обликовању и очувању (Базић, Павловић 2017). „Традиционална народна музика у основношколској настави омогућава да се ученици упознају са сопственим етничким пореклом и културним идентитетом, док је уметничка музика домаћих композитора заснована на елементима српске традиционалне народне и духовне музике, па је као таква драгоцен наставни садржај, који, такође, омогућава упознавање и доживљавање српског идентитета” (Цицковић-Са рајлић, Павловић 2017: 49–50).

*Заступљеност њесама друћих народа и националних мањина у препорученим композицијама за певање*

У првом циклусу основног образовања и васпитања област препоручених композиција за певање чини прописаних девет подобласти (Химне, Народне песме, Традиционалне дечје игре, Дечје песме, Музичке игре, Бројалице, Свирање на дечјим инструментима, Песме чији су ствараоци деца, Модели) са прописаним бројем препоручених композиција.

У првом разреду укупан број препоручених песама је 62, при чему је број песама других народа и националних мањина 1. У првом разреду је препоручена словачка народна песма „Песма у колу”.

У другом разреду укупан број препоручених песама је 59, при чему песме других народа и националних мањина нису предвиђене наставним програмом.

У трећем разреду укупан број препоручених песама је 59, при чему је број песама других народа и националних мањина 2. У трећем разреду је препоручена децја песма из Енглеске „Шта радимо ујутро” и народна песма из Црне Горе „Под оном, под оном, гором зеленом”.

У четвртном разреду укупан број препоручених песама је 39, при чему је број песама других народа и националних мањина 3. У четвртном разреду су препоручене народна песма из Немачке „Птице се враћају”, песма из Румуније „Прича о чобанчету са фрулом” и песма из Данске „Стигло је лето”.

У наставним програмима предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања у препорученим композицијама за певање има мали број песама других народа и националних мањина, што показује да учињени избор у недовољној мери доприноси школском учењу о другим културама.

Оскудан избор песама других народа и националних мањина показује недостатак „слућа” за проучавање других култура, што умањује могућност развијања интеркултуралности у формалном образовању. „У контексту образовања проучавање других култура омогућило би ученицима да буду отворенији и толерантнији према новим садржајима уважавајући суштинске вредности из било које друге културе без обзира на порекло” (Волк 1998: 6). У основи интеркултурализма је схватање да разноликост култура и сусрет са њима обогаћује и живот појединца и живот друштва, да сусрети различитих култура могу да се остварују на начин да свака од њих задржи властиту посебност поштујући посебност друге. Учење о другим културама кроз музичко образовање представљало би основу за формирање позитивних и конструктивних односа са људима из других култура што, у суштини, представља интеркултурну компетенцију на начин како је дефинисана у актима Савета Европе: Интеркултурна компетенција значи разумети и поштовати људе из других култура, реаговати на одговарајући начин, ефикасно и са поштовањем приликом интеракције и комуникације и успоставити позитивне и конструктивне односе (*Developing Intercultural Competence through Education* 2013: 7). Већа заступљеност песама других народа и националних мањина у препорученим композицијама за певање би била у функцији разумевања других култура и припреме деце за успостављање позитивних односа са њеним припадницима.

## ЗАКЉУЧАК

Изведено истраживање је показало следеће.

1) Општа хипотеза – *Закон о основама система образовања и васпитања и Закон о основном образовању и васпитању садржи циљеве који су оријентисани на формирање културног идентитета ученика* – потврђена је.

Истраживање је показало да нормативи који уређују подручје основног образовања и васпитања у Републици Србији омогућавају стварање основа за формирање културног идентитета ученика: препознат је значај утемељености у властитој култури (кључна компетенција: културна осведошћеност и изражавање), што је претпоставка развијања културног идентитета. Истовремено, препознат је и значај развијања сензибилизације за културна достигнућа Других (поштовање културних различитости), што је претпоставка успешног успостављања културних контаката и сарадње која проистиче из њих.

2) Посебна хипотеза – *Програми наставног предмета Музичка култура садрже циљеве и исходе који иду у прилог за учење о културном идентитету* – потврђена је.

Програми наставног предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања представљају међусобно повезане целине које на доследан начин упознају ученике са културним/музичким наслеђем, развијају свест о вредности културних/музичких остварења и њиховом значају за развој појединца (у смислу богаћења њиховог личног искуства) и за развој друштва (у смислу јачања његове унутрашње повезаности). Препоручују се садржаји оријентисани на формирање српског културног идентитета и, у мањој мери, препоручују се и садржаји који су у функцији упознавања музичких остварења других народа и националних мањина. На овај начин, формално образовање може код ученика да подстиче потребу за продубљењем упознавањем музичког стваралаштва заједнице којој припада, за стваралаштво само, као и за остваривањем културних контаката са Другима. А из те радозналости може да проистекне континуирани интеркултурни дијалог који би био у функцији остваривања добробити за његове учеснике: сарадња у домену културе између припадника различитих културних група води њиховом бољем разумевању и, макар симболично, умањује ризик међусобног сукобљавања.

3) Посебна хипотеза – *Програми наставног предмета Музичка култура иду у прилог за учење о српском културном идентитету* – потврђена је.

Заступљеност и избор народних песама у препорученим композицијама за певање у програмима предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања у значајној мери доприносе школском учењу о српском културном идентитету.



4) Посебна хипотеза – *Програми насипавној предмета Музичка култура иружају мојћностии за учење о друћим културним идентитетима* – није потврђена.

Минимална заступљеност и избор песама других народа и националних мањина у препорученим композицијама за певање у програмима наставног предмета Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања у недовољној мери доприносе школском учењу о другим културама и идентитетима. У избор препоручених песама нису ушла музичка остварења суседних народа, као да не постоји јасан концепт избора песама: да ли је пресудан фактор у одабиру географска близина/удаљеност, сличност/различитост у музичком изразу или нешто друго – остаје неодгонетнуто.

Изведено истраживање је само дотакло тематику школског учења о другим културама кроз музичко образовање, а намера је била да се подстакну даља истраживања у овој области, у циљу унапређивања образовних политика у Републици Србији.

## ЛИТЕРАТУРА

Антонијевић (2014): Р. Антонијевић, *Ушемељење система знања у педагогији*, Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за педагогију и андрагогију.

Аврамовић (2010): З. Аврамовић, Образовна политика између глобалног и националног васпитања у време глобализације, *Мојћности националног васпитања у време глобализације*, 67–80.

Барлоу, Робертсон (2003): М. Barlou, Н. Dž. Robertson, Homogenizacija školstva, *Globalizacija – argumenti protiv*, Београд: Clio, 81–96.

Базић, Павловић (2017): Ј. Bazić, В. Pavlović, Uloga muzike u formiranju i rekonstrukcijama srpskog nacionalnog identiteta, *Srpska politička misao*, 1/24 (vol. 55), 279–298.

Божиловић (2007): Н. Božilović, *Kultura i identiteti na Balkanu*, Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.

Вимер (2009): А. Wimmer, Herder's Heritage and the Boundary-Making Approach: Studying Ethnicity in Immigrant Societies, *Sociological Theory*, 27(3), 244–270.

Волк (1998): Т. М. Volk, *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principle*, New York and Oxford: Oxford University Press.

Епл (2012): W. M. Apple, *Ideologija i kurikulum*, Београд: Fabrika knjiga.

Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закони и 10/2019, Београд: Службени гласник.

Закон о основном образовању и васпитању, *Службени гласник РС*, бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – др. закон и 10/2019, Београд: Службени гласник.

Ким (2007): Y. Y. Kim, Ideology, identity, and intercultural communication: An analysis of differing academic conceptions of cultural identity, *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), 237–253.

Коковић, Жолт (2003): D. Koković, L. Žolt, Činioci negovanja nacionalnog i kulturnog identiteta u Vojvodini, *Sociološki pregled*, 37(1–2), 45–59.

Мајер (2009): Т. Majer, *Identitet Evrope: jedinstvena duša Evropske unije?*, Београд: Службени гласник.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2017): Правилник о Националном оквиру образовања и васпитања, *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, број 98/2017, Београд: МПНТР.

Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2010): *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*, Београд: МПНТР, ЗВКОВ.

Оздек (2015): А. Özdek, The Position of Folk Music in National Music Education: Case of Turkey and Azerbaijan, *Anadolu Journal of Educational Sciences International, Art Education Special Issue*, 84–112.

О’Фарел, Куконен (2017): L. O’Farrell, T. Kukkonen, *Transformative Action on Arts Education: Re-invigorating the Seoul Agenda*, A Position Paper, Canada: UNESCO.

Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, број 10/2017, Београд: Службени гласник.

Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, број 16/2018, Београд: Службени гласник.

Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, број 5/2019, Београд: Службени гласник.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, број 3/2006, Београд: Службени гласник.

Павловић, Тракиловић (2014): Б. М. Павловић, Д. С. Тракиловић, Народна музичка традиција северног Косова у функцији наставе Музичке културе у основној школи, *Узданица*, XI/1, 111–125.

Рашић (2016): М. Rašić, Antropologija muzike: paradigme i perspektive, *Zbornik radova akademije umetnosti*, 4, 133–145.

Ристивојевић (2013): М. Ристивојевић, Музика као културни феномен, *Етноантрополошки проблеми*, 8(2), 441–451. Приступљено јануара 2024. на <https://eap.ica.org/index.php/eap/article/view/582/564>

Робинсон (1999): К. Robinson, *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, London: Institution: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.

Стојковић (2008): В. Stojković, *Evropski kulturni identitet*, Београд: Службени гласник.

*Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*, Београд: Службени гласник. Приступљено новембра 2023. на <http://www.pravnoinformacionisistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2021/63/1/reg>.

Суздиловски, Танасковић (2022): Д. М. Суздиловски, М. С. Танасковић, Национални идентитет у уџбеницима музичке културе, *Башинина*, 58, 419–430. Приступљено јануара 2024. на <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0353-90082258419S>

Цицковић-Сарајлић, Павловић (2017). Д. Цицковић-Сарајлић, Б. Павловић, Заступљеност српске народне и уметничке музике у основношколским програмима и уџбеницима музичке културе, *Нова школа*, XIII(2), 49–61.

Council of the European Union (2018): Council Recommendation on key competences for lifelong learning, *Official Journal of the European Union*, C 189/1, Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2013): *Developing Intercultural Competence through Education*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

EDUCULT – Institute of Cultural Policy and Cultural Management (2013): *Arts Education Monitoring System (AEMS), Final Report*, Vienna: EDUCULT.

European Music Council (2011): *The Bonn Declaration for Music Education in Europe*. Bonn: European Music Council. Retrieved in November 2023 from [https://www.emc-imc.org/fileadmin/7\\_Cultural\\_Policy/Bonn\\_Declaration.pdf](https://www.emc-imc.org/fileadmin/7_Cultural_Policy/Bonn_Declaration.pdf).

UNESCO (2010): *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*, Seoul: Second World Conference on Arts Education.

UNESCO (2006): *Road Map for Arts Education*, The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6–9 March 2006.

UNESCO (1999): *International appeal for promotion of the Arts in education*, Paris: UNESCO.

UNESCO (1982): *Mexico City Declaration on Cultural Policies*, World Conference on Cultural Policies, Mexico City.

Vesna S. Trifunović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Social Sciences and Humanities

## MUSIC CURRICULA AND CULTURAL IDENTITY

*Summary:* The paper deals with teaching Music in the first cycle of primary education in the Republic of Serbia from the point of view of the presence of cultural identity content in Music curricula.

The goal of the paper is to investigate to what extent the Music curricula enable the achievement of the learning outcomes related to creating cultural identity, and to what extent they offer a clear guideline for learning about cultural identity. Therefore, a review of both international and national documents related to the development of culture and identity in education are given. In addition, the Music curricula are analysed in order to determine whether they contain elements that support learning about cultural identity. The descriptive research analysis method and the secondary analysis of the documents (laws, curricula) related to education and cultural identity are used in the research. The main findings of the research show that the analysed curricula 1) are aligned with international and national documents that regulate the field of education and develop a strategy for con-

necting cultural and educational policies; 2) they enable learning about culture and identity and create a basis for the creation of cultural identity. It is necessary, however, that Music curricula broaden their cultural basis and serve the purpose of developing children's intercultural competencies.

*Keywords:* culture, cultural identity, education, Music, first cycle of primary education.

Сандра Р. Милановић

Јелена С. Јанчић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

Рада К. Петровић Шумар

ОШ „17. октобар”, Јагодина

УДК 159.923.2:355.233.2:796/799

DOI 10.46793/Uzdanica20.S.277M

Оригинални научни рад

Примљен: 1. децембар 2023.

Прихваћен: 5. фебруар 2024.

## УТИЦАЈ СПОРТА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ФОРМИРАЊУ ПРЕДСТАВЕ О СЕБИ КОД ДЕЦЕ У РАНОЈ АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ

*Апстракт:* Представа о себи се може дефинисати као слика о себи, тј. свест о себи. Она представља менталну слику самога себе, субјективни доживљај властитог „ја” и личну перцепцију себе.

Циљ истраживања које ће бити представљено у овом раду био је да утврди на који начин и колико је развијена представа о сопственом телу код ученика раног адолесцентног узраста, с обзиром на степен ангажовања у настави физичког васпитања и спорту. Истраживање је реализовано на узорку од 172 ученика од петог до осмог разреда ОШ „17. октобар” у Јагодини, у првом полугодишту школске 2023/24. године. За потребе истраживања коришћен је упитник сачињен од 13 питања – 10 тврдњи које у себи садрже скалу процене од 1 до 5 (1 – *не слажем се*, 2 – *малим делом се слажем*, 3 – *донекле се слажем*, 4 – *прејезично се слажем* и 5 – *још јаче се слажем*) и два питања отвореног типа. Истраживањем је утврђено да ученици још немају до краја формиран селф-концепт и углавном себе гледају кроз телесне недостатке (бубуљице, танке или дебеле ноге, велики нос...). Резултати истраживања указују на то да су ученици који се баве спортом задовољнији својим спољашњим изгледом и сигурније се осећају у друштву својих вршњака и не би ништа мењали у односу на своје тело. Већина воли да иде на тренинге, а последица редовног упражњавања тренинга је и психичко благостање, које се одражава кроз стабилније реаговање у конфликтним ситуацијама. Ученици прихватају спорт као саставни део свог слободног времена. Овим истраживањем је потврђено да спорт и физичко васпитање позитивно утичу на прихватање сопственог физичког изгледа. Највећи део ученика преферира колективни спорт, што указује на успешан процес социјализације код деце основношколског узраста. Забрињава чињеница да опада проценат заинтересованих за предмет Физичко васпитање у основној школи и зато је пројекат Министарства здравља, Министарства просвете и Министарства спорта под називом „Свако дете има право да одраста здраво” почетни корак у омасовљењу спорта.

*Кључне речи:* представа о себи, физичко васпитање, спорт, ученици.

## УВОД

Свако од нас има своју представу о себи. Без обзира на то колико је наш појам о себи у складу са стварношћу, он нас води из дана у дан и снажно утиче на све што радимо, од неважних ствари до животних одлука.

Представа о себи има четири димензије: перцептуалну (ментална представа коју појединац има у вези са изгледом и функцијом тела), когнитивну (односи се на мисли, уверења и процену изгледа и функције тела и укључује незадовољство или задовољство сопственим изгледом), афективну (представља осећања и емоције које појединци доживљавају у односу на изглед и функцију свог тела) и бихејвиоралну (одлуке и поступци појединца који су засновани на њиховим перцепцијама, спознајама и емоцијама у вези са њиховим изгледом и функцијом) (Cash & Smolak, 2011).

Представа о сопственом телу представља мишљење и осећање о сопственом телу. Представа о себи може бити реална и нереална. За човека који може да процени себе, зна своје способности, зна своје особине и карактеристике, колико је цењен у друштву, какав углед има и слично можемо рећи да има реалну представу о себи. Представа о сопственом телу може бити реална, потцењена и прецењена. Постоје особе које имају складно тело, пропорционално, али себе доживљавају као нескладне или ружне, особе које пате од поремећаја анорексије које себе стално доживљавају превише гојазним, здраве и снажне особе које створе слику о себи да су слабашне и болесне, као и особе које своје физичке несавршености не примећују и саме себе идеализују, не примећују да су ниских способности и себе процењују веома високо.

Нереална представа о себи може настати у најранијем добу личности. На дете велики утицај могу имати особе са којима одраста, најпре мајка, отац, а затим и остали чланови породице. Постоје родитељи који потцењују и ниподаштавају своје дете и стално су незадовољни, а са друге стране постоје и они који не виде ограничења своје деце, који су нереални у очекивању успеха своје деце која нису у стању да испуне жеље својих родитеља. Код оба типа деце створиће се нереална представа о себи јер ће стално бити суочена са неуспехом па ће себе доживети мање вредним, безвредним (Milovanović, 2014).

Представа о себи може бити позитивна и негативна. Позитивна представа о себи води ка конструктивном и социјално пожељном понашању, док негативна може довести до девијантног, социјално неадекватног понашања. Позитивна представа о себи мотивишућа је и настаје као последица задовољавања личних стандарда. За разлику од ње, негативна представа о себи може довести до деструктивног понашања или одустајања од самога себе.

Представа о телу може умногоме утицати на самопоштовање. Самопоштовање се односи на начин на који вреднујемо оно што радимо и постижемо и може да буде високо и ниско. Особе које имају високо самопоштовање

углавном су задовољне собом и способне су да прихвате и извуку поуку из својих грешака, одговорне су и пуне идеја, не одбијају туђу помоћ и нису претерано забринуте због неуспеха. Такве особе увек теже ка остварењу својих циљева. Поштују себе и друге, траже нова искуства и изазове и поставаљају себи теже циљеве. Особе које имају ниско самопоштовање гледају на себе као на особу која је мање способна од других, мање интелигентна од других, мање вредна у сваком погледу, и интелектуалном и физичком. Оне су незадовољне изгледом, сматрају себе непривлачним и неатрактивним, инфериорним у сваком погледу у односу на друге.

Самопоштовање се изграђује дуго и полако од раног детињства, на основу повратних информација које добијамо од родитеља, васпитача, другова, учитеља, наставника, као и на основу понашања других људи према нама. Родитељи су први и главни покретачи стварања слике о себи и доприносе на тај начин што воде бригу о деци, дају им емотивну топлину, прихватају дете, уважавају његове карактеристике, његове потребе, интересе. То се одражава на дете, које ће бити бољег физичког и здравственог стања, отпорније на стрес, задовољно собом, имати веру у себе, позитиван однос према другима и бити спремно да изрази своје мишљење. Дете се осећа добро, има позитивну представу о себи јер себе доживљава као способно, сигурно, цењено, вољено, самостално, морално и прихваћено биће. Са друге стране, дете које се не осећа добро и има негативан селф-концепт о себи одбачено је, неспособно, сумња у себе, несигурно је, невољно, зависно и осећа се лоше.

У периоду адолесценције развој представе о себи расте. Током овог периода варијације самопоштовања нису необична појава. На узрасту од 11 до 13 година когнитивни развој повећава свесност о сопственим психичким карактеристикама које у себи носе супротности, али тек на узрасту од 14 до 16 година те супротности изазивају унутрашњи конфликт (Орачић, 1995). Адолесценти могу бити веома узнемирени због ових противречности, па их повремено обузима осећање интензивне патње.

У сваком периоду одрастања и развоја представа о себи се мења, од претежно конкретних физичких атрибута до апстрактних психолошких атрибута.

## ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА

Физичко васпитање се сматра повољним контекстом за остваривање значајних образовних исхода и промоцију физичке активности код деце и младих. Реални донети наставе физичког васпитања умногоме зависе од мотивације ученика (Ђорђић и Тубић, 2010).

Препоручена физичка активност код деце, према Светској здравственој организацији, треба да буде најмање сат времена дневно (WHO, 2020).

Физичко васпитање са по три часа недељно у трајању од 45 минута не може деци да обезбеди препоручене дневне дозе физичке активности, али зато може да утиче на интересовање и мотивацију код деце за бављењем физичком активношћу или спортом.

Интересовање и учествовање на часовима физичког васпитања опадају са узрастом, где у адолесцентском периоду на часовима физичког васпитања учествује само 24% ученика и процентуално већи број ученика у односу на ученице (Ђорђевић и Тубић, 2010).

Добробити физичке активности су познате и научно доказане: јаче срце, јаче кости, већи капацитет плућа, превенција прекомерне тежине и гојазности, оптимални ниво шећера и масти у крви, превенција повећаног крвног притиска и дијабетеса, превенција рака, психичко благостање, боља меморија, развијање социјалних веза, повећање капацитета пажње, превенција депресије и слично (WHO, 2020).

Поред свих наведених добробити физичке активности, истраживања показују да ниво физичке активности опада стално са годинама у просеку од 7% годишње (Dumith et al., 2011). Физичко васпитање као школски предмет има кључну улогу у унапређивању физичке активности код деце (Shephard & Trudeau, 2000) и једини је школски предмет који децу припрема за здрав живот у утиче како на физички тако и на ментални развој.

Седентарни начин живота је све заступљенији код деце школског узраста. Деца су све више технолошки писмена, од најранијег детињства су им доступни рачунари, мобилни телефони, таблети, на којима проводе своје слободно време гледајући разне садржаје, играјући игрице или проводећи време на друштвеним мрежама. Дете гледа шта раде одрасли из његовог окружења и учи по моделу имитације, те долазимо до тога да животи деце све више почињу да изгледају као животи одраслих (Ortega et al., 2008).

Светска здравствена организација истиче да начин седентарног живљења не доводи само до повећања масноће, лошијег кардиометаболичког здравља, лоше кондиције и смањења времена сна, већ доводи и до проблема са понашањем, највише просоцијалним (WHO, 2020).

Лоше просоцијално понашање деце доводи до тога да она не могу да се укључе у заједнички рад, нису саосећајна, тешко склапају пријатељства, не умеју да разумеју и реше проблем пред којим се нађу, не солидарису се са другима, не понашају се на друштвено прихватљив начин.

Учитељи, а касније наставници и професори физичког васпитања, треба да мотивишу и заинтересују ученике за бављење физичком активношћу јер је мало вероватно да ће ученици који нису заинтересовани за часове физичког васпитања своје слободно време провести у бављењу физичким активностима.

Часови физичког васпитања представљају погодно место за ефикасне интервенције како би се повећала свест о позитивној представи о свом телу.



Истраживањем које је обавила ауторка Фоли Давелар (Foley Davelaar, 2021) открвено је да деца до 7 година немају страх од учешћа на спортским такмичењима јер физичка компетенција и представа о свом телу код њих немају утицај. Деца између 7 и 10 година већ почињу да опажају своје вештине и да се упоређују са својим вршњацима. Након 12. године почињу задиркивања на основу физичког изгледа и питања родне идентификације, која могу бити исцрпљујућа и узрок одустајања од спорта и физичке активности. Што су деца старија, физички изглед, ВМІ и физичка компетенција постају све већи фактори одустајања од спорта, при чему представа о себи и сопственом телу игра значајну улогу код адолесцената.

Аутори Ђорђић и Тубић (2010) указују да је мотивација код ученика веома битна и да реални домети наставе физичког васпитања зависе од ученичке мотивације. Емпиријска провера теоријских поставки указала је на постојање типичних мотивационих профила ученика у настави физичког васпитања, базичне психолошке потребе као медијаторе утицаја социјалних и интраперсоналних фактора на мотивацију ученика, те важност мотивационе климе, циљних оријентација ученика и наставног стила на самоодређеност понашања ученика у настави физичког васпитања. Дидактичко-методичке импликације односе се на потребу развијања флексибилнијег курикулума физичког васпитања, подстицање мотивационе климе, циљних оријентација усмерених на задатак и опажене кретне компетенције ученика.

Павловић и сарадници (2023) су истраживали корелацију мотивације и селф-концепта са физичком активношћу ученика млађег школског узраста, као и ниво предвиђања мотивације и физичког селф-концепта са физичком активношћу ученика на часовима физичког васпитања. Узорак испитаника чинило је 411 ученика трећег и четвртог разреда са територије Златиборског округа. Откривено је да физичка активност дечака и девојчица зависи од варијабли предиктора мотивације. Идентификована је мотивација као најважнија одредница физичке активности, а она је била различита за дечаке и девојчице. Стога наставу физичког васпитања за ученике млађег школског узраста треба конципирати стварањем мотивационе климе, у циљу подстицања физичке активности.

Селф-концепт или појам о себи развија се на веома раном узрасту, када деца у потпуности развијају свест о властитој вредности (самопоштовање и самовредновање). Селф-концепт представља доживљај себе, односно слику о себи. Представља доживљај властитог тела, опажај својих психолошких и социјалних карактеристика, као и моралне, емоционалне и сексуалне компоненте ове структуре. Код деце основа појма о себи изграђује се на раном узрасту, с првим контактима са својим телом и својом околином. На развој појма о себи значајно делују како карактеристике личности појединца тако и одлике окружења у коме особа одраста – породица, школа, вршњаци

и све друге важне особе у великој мери обликују појам о себи (Грубор и др., 2009; Лазаревић и др., 2008; Zotović, 2005).

Селф-концепт поред свега наведеног представља и различите вредносне ставове које заузимамо за себе као што су самопоштовање, самоефикасност, самопоуздање и слично, али се такође односи и на укупну когницију, физичке карактеристике, уверења која особа има о себи, шта зна о себи.

Из многобројних истраживања може се закључити да се селф-концепт изграђује не само на часовима физичког васпитања, него и кроз активно бављење спортом.

Лазаревић и сарадници (2008) су приказали резултате истраживања релација физичког селф-концепта и физичког вежбања ученика основне школе. Циљ истраживања био је да се испитају карактеристике физичког селф-концепта ученика основне школе, с обзиром на степен ангажовања у физичком вежбању и спорту, да ли се испољавају полне разлике у карактеристикама физичког селф-концепта ученика, као и релације физичког селф-концепта и физичког вежбања унутар полних група, с обзиром на степен ангажовања у физичком вежбању и спорту. Истраживање је реализовано на узорку од 469 ученика основне школе (225 дечака и 244 девојчице), од шестог до осмог разреда. Резултати указују на постојање статистички значајних разлика у карактеристикама физичког селф-концепта у корист групе ученика која је, поред наставе физичког васпитања, додатно ангажована у физичком вежбању и спорту. Постојале су и разлике у појединим карактеристикама физичког селф-концепта између дечака и девојчица, а резултати такође указују на веће разлике у карактеристикама физичког селф-концепта у узорку девојчица у односу на дечаке, када се посматра степен њиховог ангажовања у физичком вежбању и спорту.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег истраживања био је утицај спорта и физичког васпитања на формирање представе о телу код деце у раној адолесценцији.

Проблем нашег истраживања било је питање да ли деца у раној адолесценцији редовним бављењем спортом и редовним присуством часовима физичког васпитања формирају бољу представу о телу.

Циљ нашег истраживања био је да код ученика раног адолесцентног узраста утврдимо на који начин и колико је развијена представа о сопственом телу, с обзиром на степен ангажовања у настави физичког васпитања и спорту.

На основу циља постављени су следећи истраживачки задаци:

1. Утврдити ставове испитаника о значају физичке активности и бављења спортом;

2. Испитати да ли ставови испитаника о значају физичке активности и бављења спортом утичу на представу о себи и свом телу.

Истраживање је трансверзалног карактера, реализовано у првом полугодишту 2023/2024. године у Основној школи „17. октобар” у Јагодини. У оквиру истраживања формулисани су следећи задаци: 1) сачинити инструмент истраживања; 2) реализовати истраживање на планираном узорку; 3) утврдити који ученици се баве спортом; 4) добијене резултате приказати графички и табеларно.

### УЗОРАК ИСПИТАНИКА

Истраживање је реализовано у ОШ „17. октобар” у Јагодини, на узорку од 172 испитаника раног адолесцентног узраста, од 11 до 15 година. Сprovedено је у првом полугодишту 2023/2024. године уз претходну сагласност родитеља и школе, а у сарадњи са психологом школе.

### УЗОРАК ВАРИЈАБЛИ

За потребе истраживања креиран је упитник који се састојао из два дела. Први део упитника садржао је кратак опис и циљ истраживања. Сви испитаници су учествовали добровољно у истраживању, уз сагласност родитеља, а од њих се тражило да пре попуњавања упитника назначе да ли су сагласни да се сви добијени подаци могу анонимно обрадити и презентовати у облику научноистраживачког рада. Други део упитника садржао је Ликертову скалу ставова, којом је представљено 10 тврдњи о физичком васпитању и спорту и три питања отвореног типа. Упитник је носио назив *Са сјорџом на њи*, а испитаници су га, након добијања упутстава, попуњавали на редовним часовима физичког васпитања. Примењени упитник је садржао 13 питања на које су испитаници давали своје одговоре путем Ликертове скале. Коришћена је петостепена скала за 10 тврдњи, где су испитаници исказивали своје слагање или неслагање са изнетим тврдњама и три питања отвореног типа.

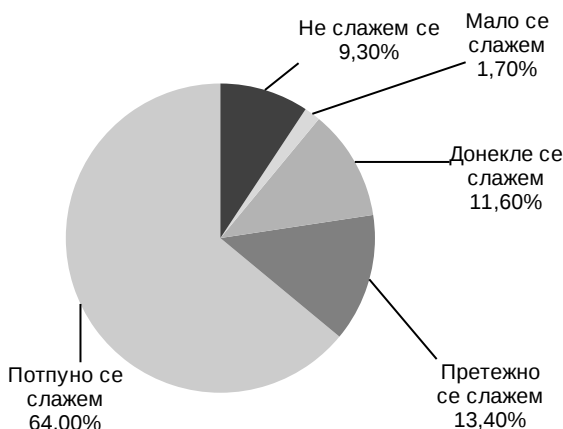
## СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

Добијени резултати представљени су графички и процентуално, а обрађени су статистичким пакетом SPSS for Windows. У обради података добијених емпиријским истраживањем урађена је дескриптивна статистика.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

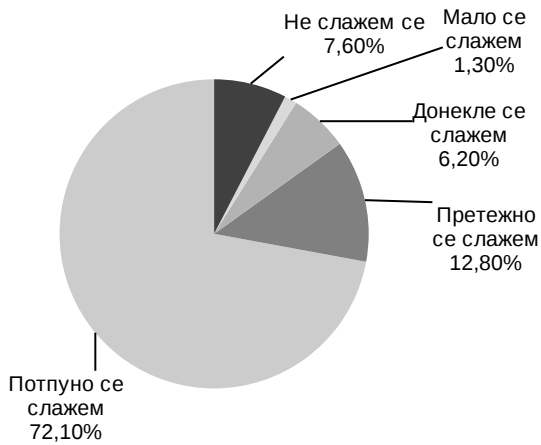
Резултати истраживања биће приказани процентуално и помоћу графикана уз анализу добијених резултата.

Графикон 1. Одговори испитаника на тврдњу *Редовно тренирам спорти*



На ову тврдњу су одговорили сви испитаници (укупно 172): 64% је одговорило да редовно тренира, 13,4% претежно се слаже са понуђеном тврдњом, 11,6% повремено тренира, 1,7% ретко, док 9,3% ученика не тренира ниједан спорт. Са обзиром на узраст у којем се налазе ученици може се рећи да је незадовољавајући проценат ученика који редовно тренирају. Забрињава бројка од 9,3% који се не баве ниједним спортом.

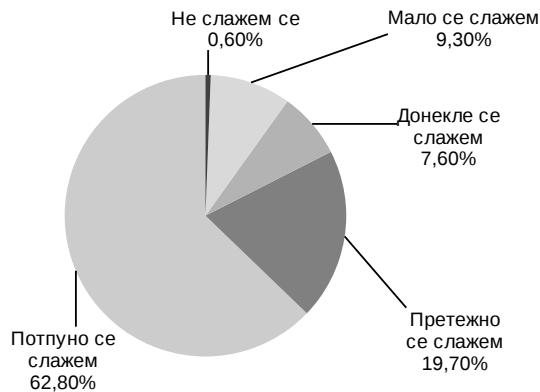
Графикон 2. Одговори испитаника на тврдњу *Волим да идем на тренинге*



На основу Графикона 2 констатујемо да је на тврдњу *Волим да идем на тренинге* 72,1% испитаника одговорило да се потпуно слаже, 12,8% претежно се слаже, 6,2% се слаже донекле, 1,3% се слаже малим делом, док 7,6% ученика изражава неслагање са тврдњом. Дакле, од укупног броја анкетираних ученика 112 воли да иде на тренинге, док њих 12 уопште не воли да иде на тренинге. Ово показује да је већина ученика мотивисана за бављење неким спортом.

Учитељи, а касније наставници и професори физичког васпитања, треба да мотивишу и заинтересују ученике за бављењем физичком активношћу јер је мало вероватно да ће ученици који нису заинтересовани за часове физичког васпитања своје слободно време провести у бављењу физичким активностима или спортом.

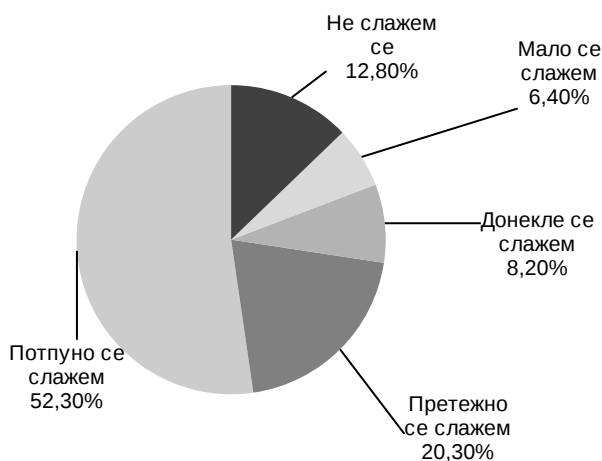
Графикон 3. Одговори испитаника на тврдњу *После тренинга осећам се пријатно*



Од укупног броја анкетираних испитаника 62,8% се осећа пријатно, 19,7% се осећа делимично пријатно после тренинга, 7,6% донекле се осећа пријатно, 0,6% негира тврдњу да се после тренинга осећа пријатно. Скоро 91,1% испитаника осећа пријатност после тренинга, што се може објаснити високом мотивацијом да се баве спортом.

Познато је да спортске активности позитивно утичу на физички, психички и социјални развој детета. Кроз спортске активности деца се међусобно зближавају и друже, осећају се прихваћено и тако изграђују селф-концепт.

Графикон 4. Одговори испитаника на тврдњу *Сићурније се осећам у друштву кад сам задовољан/на својим физичким изгледом*



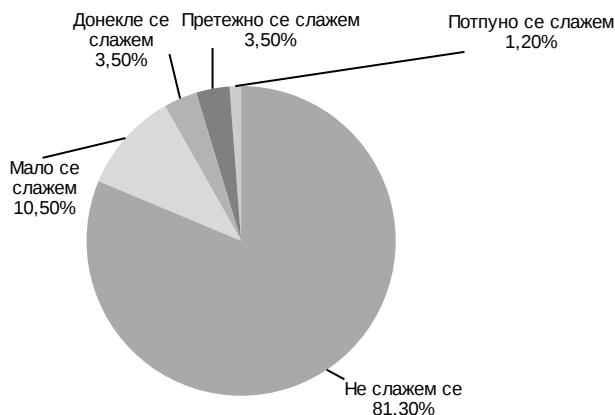
Од укупног броја анкетираних ученика 52,3% потпуно се слаже са овом тврдњом, 20,3% претежно се слаже, 8,2% донекле се слаже са овом тврдњом, 6,4% уопште се не слаже са овом тврдњом, а 12,8% сматра да ова тврдња није тачна. Дакле, 80,8% испитаника потпуно се и делимично слаже са тврдњом да су сигурнији у себе када су задовољни својим физичким изгледом, а 19,2% се са овом тврдњом не слаже. Однос према сопственом телу повећава ниво задовољства код ученика. Што су задовољнији својим физичким изгледом, сигурнији су у друштву.

Графикон 5. Одговори испитаника на тврдњу *Не идем на тренинге јер се стиђим*



Од укупног броја испитаника, 91,9% потпуно је негирало ову тврдњу, што значи да за њих стидљивост није препрека за бављење спортом, док код 8,1% испитаника стидљивост представља препреку. Стидљивост може да потиче од незадовољства физичким изгледом или нерелне слике о себи, те испитаник сматра да ће бити суочен са неуспехом.

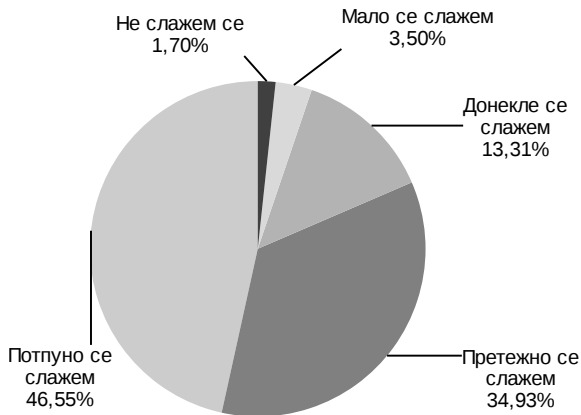
Графикон 6. Одговори испитаника на тврдњу *Не идем на тренинге јер сам несигуран/на у своје способности*



Графикон показује да се 8,1% испитаника слаже се са тврдњом да не иде редовно на тренинге јер није сигурно у своје способности, док остали испитаници, тј. 91,9%, тврде да не постоји несигурност у односу на способности када је реч о тренингу.

Код спортиста незаобилазна компонента мотива постигнућа је селф-концепт, нарочито његове димензије самоцеђења и самопоуздања (Vuĵanović, 2015). Уколико спортиста стално сумња у своје способности и критикује себе, може доћи до тога да се његови потенцијали не развију јер неће развити позитивну слику о себи, а самим тим ни мотив спортског постигнућа.

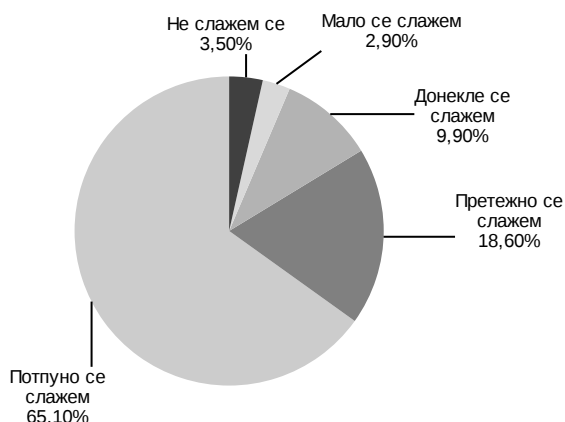
Графикон 7. Одговори испитаника на тврдњу *Мислим да се добро старам о свом телу*



Од укупног броја анкетираних ученика 46,5% сматра да се добро стара о свом телу, 34,9% да се претежно добро стара о свом телу, а 13,3% испитаника да се донекле добро стара о свом телу, док остали немају високо мишљење о бризи коју показују према свом телу, а 5,2% немају добар однос према свом телу. Овај сегмент који се односи на бригу и однос према сопственом телу показао је да мање од половине испитаника има став о односу према свом телу. Свакако да је један од задатака позитивног образовног процеса да подигне свест о значају бриге за сопствено тело. То је могуће и у млађем школском узрасту само кроз садржаје који су интересантни и пријемчиви за усвајање знања, вештина, навика, умења, као једини могући начин да се свест о сопственом телу подигне на виши ниво, а самим тим и селф-концепт био би на задовољавајућем нивоу.



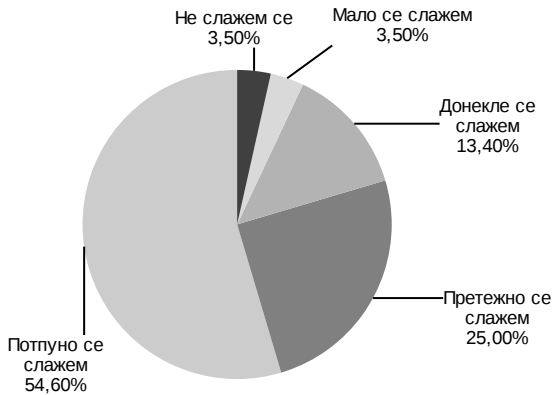
Графикон 8. Одговори испитаника на тврдњу *Волим часове физичког васпитања*



Од укупног броја анкетираних ученика 65,1% воли часове физичког васпитања, 18,6% претежно воли часове физичког васпитања, 9,9% донекле воли часове физичког васпитања, док 2,9% и 3,5% нису љубитељи часова физичког васпитања. Очекивано је било да за већи број испитаника физичко васпитање буде међу омиљеним предметима, али резултати анкете нису то потврдили. Процент од 65,1% потврдних одговора говори да популарност часова физичког васпитања опада, број ученика који је редовно присутан на часовима смањује се из годину у годину и све указује на то да је потребно увести новине како би овај предмет био занимљивији и приступачнији условима данашњице.

Потреба за стварањем мотивационе климе у циљу повећања физичке активности је преко потребна, што доказују и резултати истраживања Павловића и сарадника (2023) у коме је мотивација идентификована као најважнија одредница код деце млађег школског узраста, а која је била различита за дечаке и девојчице.

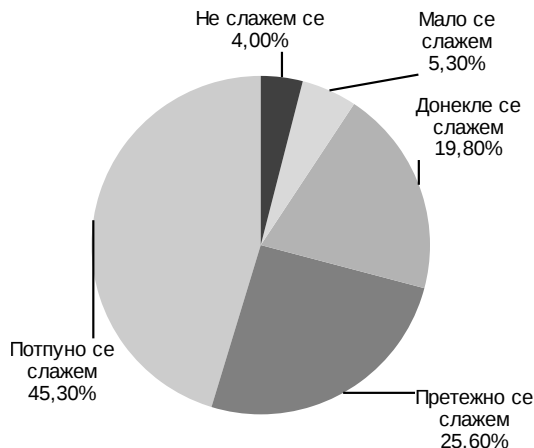
Графикон 9. Одговори испитаника на тврдњу *Задовољан/на сам својим изгледом*



Одговори на ову тврдњу показују да ја 54,6% испитаника потпуно задовољно својим изгледом, 25% је делимично задовољно, 13,4% донекле, а 7% није задовољно својим изгледом. Процент ученика који су задовољни својим изгледом (93%) приближан је проценту оних ученика који редовно тренирају неки спорт. Можемо претпоставити да редовно бављење спортом ствара бољу слику о себи код ученика који редовно тренирају, а самим тим се повећава и задовољство собом.

Добијени резултати се слажу са резултатима истраживања до којих су дошли и Тубић и сарадници (2012), у коме су испитаници који су се бавили спортом позитивније проценили себе у већини испитиваних аспеката селф-концепта у односу на испитанике који се не баве организовано спортом.

Графикон 10. Одговори испитаника на тврдњу *Спортистици су угоди данашњим младима*



Од укупног броја испитаника 45,3% одговорило је да се потпуно слаже са тврдњом да су спортисти њихови идоли, 25,6% претежно се слаже, док некле се слаже 19,8%, а 9,3% као идоле имају друге личности. Овај проценат испитаника се подудара са процентом испитаника који се не баве ниједним спортом.

Упитник је садржао и три питања отвореног типа.

На питање *Коју врсту спортиста волиш?* највећи број испитаника (њих 111) изјаснило се да воли групне спортове као што су одбојка, кошарка, фудбал, рукомет, њих 32 да воли индивидуалне спортове као што су пливање, атлетика, тенис и гимнастика, 20 испитаника се определило за теретану, а осталих 9 за нешто друго – зумба, јога и крос фит. Позитивно је то што 69,7% испитаника воли колективне спортове, те би их требало мотивисати да се њима активно баве како би побољшали свој социјални развој, као и социјалне вештине.

Следећа тврдња је била *Код својих њих бих променио/ла (наведи шта ти се не допада на њиховом телу)*. Испитаници су углавном изјавили да су задовољни својим физичким изгледом и углавном су то били ученици који се баве неким спортом. Мали је број оних који нису задовољни својим изгледом и углавном су наводили неке наследне карактеристике као што су боја очију, велики нос, маљавост, висина, „икс” или „окс” ноге.

На питање *Ко је њихов најбољи спортиста?* ученици су углавном одговарали да су то актуелни спортисти, који су на врхунцу своје славе: Новак Ђоковић, Душан Влаховић, Никола Јокић, Богдан Богдановић, Ивана Шпановић, Тијана Бошковић, Маја Огњеновић, Немања Видић, Лионел Меси, Кристијано Роналдо, Јусеин Болт, Леброн Џејмс...

Деца и адолесценти који се баве спортом имају виши ниво опажене спортске компетенције, више унутрашње оријентисаних мотива за бављење спортом и истрајнији су него они који се не баве спортом или су одустали од бављења спортом (Lazarević i sar., 2008; Carrol & Loumidis, 2001; Crocker, Eklund & Kowalski, 2000; Crocker i sar., 2003; Trew, Scully, Kremer & Ogle, 1999; Feltz & Petlichkoff, 1983; Klint & Weiss, 1987; Roberts, Kleiber & Duda).

## ЗАКЉУЧАК

Физичко васпитање је једини наставни предмет у основној школи који је усмерен на физички развој ученика, његово кретање, на развој целокупног антрополошког статуса, који несумњиво може да утиче на позитиван развој представе о себи. Физичко васпитање може бити подстрек и мотивација за бављење спортом током целог живота. „Оно је средство физичког, менталног, личног, социјалног, духовног и емоционалног развоја” (*Code of ethics and good practice guide in physical education*, стр. 6).

Деца у раној адолесценцији немају увек јасно развијену представу о себи. Представа о себи није до краја формирана јер углавном себе гледају кроз телесне недостатке (бубуљице, танке ноге, велики нос и сл.). Резултати добијени упитником показују да су деца која се баве спортом задовољнија својим изгледом и да не би ништа мењала у односу на своје тело, али узорак испитаника није био довољно велики и усклађен па се може само делимично прихватити, што захтева додатна истраживања на већем узоку.

Мотивациона клима на часовима физичког васпитања један је од битних фактора који утичу на формирање позитивне слике о свом телу код ученика. Она зависи првенствено од ангажовања наставника, од тога колико је подстицајан и колико се залаже на часу физичког васпитања. Наставник је тај који подстиче учење, овладавање вештинама, знањима и умењима, који подстиче сарадњу, вреднује, похваљује, награђује, који утиче на формирање физичког селф-концепта. Он код деце развија осећај припадности, колективни дух, социјализује децу кроз разне видове игре, међусобну комуникацију и сарадњу. Кроз одабир адекватних метода и облика рада развија код ученика дисциплину, самопоштовање, самовредновање, утиче на то да се ученици осећају лепо и задовољно. Све то утиче позитивно на дете да поштује себе и друге, да има самопоуздање, да тражи нова искуства и изазове и поставља себи теже циљеве и да има позитивну слику о себи, усађује им физичко вежбање у свакодневни живот и мотивише их да се баве неким спортом.

Кроз спорт се формира и представа о себи јер је важна компонента у одрастању и физички изглед. Више него икада до сада кроз медије се форсира физички изглед младих. Права слика о себи често не укључује друге много важније квалитете као што су искреност, поштење, хуманост, марљивост и слично, све почиње и завршава се на површном спољном изгледу.

На датом узоку можемо закључити да велики број испитаника воли да иде на тренинге и да након тренинга има позитиван осећај. Чак 80% испитаника сигурно је у своје способности, а самим тим се и у друштву осећа сигурније. Задовољни су својим изгледом и веома мали број испитаника се стиди да иде на тренинге. Интересовање за колективне спортове може допринети бољој социјализацији испитаника и стварању сарадничког духа. Оно што је забрињавајуће на датом узоку јесте да се неки испитаници уопште не баве спортом, као и то да сматрају да се не старају добро о свом телу.

Деца и млади су дезоријентисани и често не могу да нађу модел понашања. Спорт је једина „сигурна лука” у којој су вредности јасно постављене. Спорт не признаје протекцију. Вредности долазе до изражаја кроз сопствени труд и залагање. Забрињавајућа је чињеница да је мали број ученика обухваћен спортским активностима. Пројекат Министарства здравља, Министарства просвете и Министарства спорта под називом „Свако дете има право да одраста здраво” представља почетни корак у популаризацији спорта.

Представа о себи пресудна је за срећу и успех, па како би деца била успешнија у школовању и у животу, имала чврсте и конкретне односе са другима, треба радити и мотивисати их да развију позитиван однос према себи.

## ЛИТЕРАТУРА

Vujanović, S. (2015). Motivacija i sport. *Aktuelno u praksi: bilten za stručna pitanja u fizičkoj kulturi*, 25(1), 19–24.

Грубор, С., Михаић, И., Зотовић, М., Петровић, Ј. (2009). Релације селф-концепта адолесцената и процењених васпитних стилова њихових родитеља. *Педагошка стварност*, 55(5–6), 622–635.

Dumith, S. C., Gigante, D. P., Domingues, M. R., & Kohl, H. W. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International journal of epidemiology*, 40(3), 685–698.

Борђић, В. и Тубић, Т. (2010). Теорија самоодређења и разумевање мотивације ученика у настави физичког васпитања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 42(1), 128–149.

Zotović, M. (2005). PTSP i depresivnost posle NATO bombardovanja: činioci individualnih razlika u reagovanju na stres. *Psihologija*, 38(1), 93–109.

Лазаревић, Д., Радисављевић, С., и Милановић, И. (2008). Релације физичког селф-концепта и физичког вежбања ученика основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40(2), 306–326.

Milovanović, R. (2014). *Uvod u psihologiju*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

Орачић, Г. (1995). *Лићност у социјалном огледалу*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjörström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1–11.

Pavlović, S., Pelemiš, V., Marković, J., Dimitrijević, M., Badrić, M. Halaši, S., Nikolić, I., & Čokorilo, N. (2023). The Role of Motivation and Physical Self-Concept in Accomplishing Physical Activity in Primary School Children. *Sports*, 11(173), 1–12.

Perić, D., i Timša, M. (2014). Uloga motoričkog ponašanja dece predškolskog uzrasta u formiranju pojma o sebi. *Tims. Acta: naučni časopis za sport, turizam i velnes*, 8(1), 31–40.

Shephard, R. J., & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12(1), 34–50.

Tubić, T., Đorđić, V., i Poček, S. (2012). Dimenzije self-koncepta i bavljenje sportom u ranoj adolescenciji. *Psihologija*, 45(2), 209–225.

Foley Davelaar, C. (2021). Body Image and its Role in Physical Activity: A Systematic Review. *Cureus*, 13(2), 1–7.

Cash, T. F., & Smolak, L. (2011). *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (2nd ed.). The Guilford Press.

WHO (World Health Organization) (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: World Health Organization; 2020. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Sandra R. Milanović

Jelena S. Jančić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

Rada K. Petrović Šumar

Primary school “17.October”, Jagodina

## THE ROLE OF SPORTS AND PHYSICAL EDUCATION IN BODY IMAGE FORMATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

*Summary:* Body image, defined as one’s self-awareness, encompasses the mental image and subjective experience of one’s personality.

This research aimed to explore primary school students’ body image, considering their engagement in physical education and sports. Conducted at Primary School “17. October” in Jagodina, the study involved 172 students from fifth to eighth grade during the first semester of the 2023/2024 school year. The questionnaire consisted of 13 items – 10 statements with a rating scale from 1 to 5 (1 – *I do not agree*, 2 – *I somewhat agree*, 3 – *I slightly agree*, 4 – *I mostly agree*, and 5 – *I strongly agree*) and two open-ended questions. The findings revealed that students had not fully developed their self-concept and often perceive themselves through physical flaws such as pimples, thin or thick legs, and big noses. The research indicated that students engaged in sports displayed greater satisfaction with their external appearance, felt more secure among peers, and expressed contentment with their bodies. Regular training correlated with improved psychological well-being, resulting in more stable reactions in conflict situations. Students embraced sports as an integral part of their free time. Notably, the study established that sports and physical education developed a healthy body image, which affected students’ self-esteem. A preference for team sports indicated successful socialization in primary school students. The decline in interest in Physical education classes among children raised concerns, prompting the Ministries of Health, Education, and Sports to start the project entitled “Every child has the right to grow up healthy” as an initial step in promoting sports.

*Keywords:* body image, physical education, sports, students.

## УПУТСТВО АУТОРИМА

*Узданица*, часопис за језик, књижевност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа” Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: историјско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици могу се објављивати и радови на другим језицима.

За објављивање у Часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Све приспеле радове рецензирају два рецензента, после чега Редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом, а прилози (цртежи, графикони, схеме) могу бити послати поштом и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

### ***Обим и фонџ***

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са проредом од 1,5 реда. Обим оригиналних научних, прегледних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30.000 знакова), а информативних прилога и приказа до 1/3 ауторског табака (око 10.000 знакова). Уредништво задржава право да публикује и радове који прелазе овај обим.

### ***Име ауџора***

Наводи се пуно име, средње слово и презиме, као и година рођења (свих) аутора. Година рођења се не објављује у *Узданица*, али се користи у бази аутора Народне библиотеке. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

### ***Назив усџанове ауџора (афилијација)***

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за социологију).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

### ***Конџакџ њогаџ***

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напомени при дну прве стране чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

### ***Аџсџракџ (сажеџак)***

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка јесу циљ истраживања, методе, резултати и закључак. Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.



### *Резиме*

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература. Саставни део резимеа на страном језику чини и пуно име аутора, потпуна афилијација, назив рада и кључне речи.

### *Кључне речи*

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

### *Литература*

Све референце на крају рада наводе се латиницом и исписују на доследан начин, абecedним редоследом.

Референце изворно публиковане ћирилицом или неким другим писмом могу се, након обавезног латиничног облика у који се морају транслитерovati, навести у свом оригиналном облику са назнаком [orig.].

Уколико је за наведену референцу доступан DOI број, треба га навести на њеном крају, иза свих осталих података.

За навођење референци користи се АПА стил, а референце се могу наводити и по следећем моделу.

#### 1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: prezime (godina): inicijal imena prezime, *naslov*, mesto: izdavač.

Kristal (1999): D. Kristal, *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Beograd: NOLIT.

Ћомски (2008): N. Ћомски, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Ћомски (1968): N. Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

#### 2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: prezime (godina): inicijal imena prezime, *naslov članka*, *naslov časopisa/zbornika*, broj, mesto: izdavač, strana.

Jovanović, Simić (2009): J. Jovanović, R. Simić, *Tekst kao lingvistička i komunikacijska struktura*, *Srpski jezik*, XIV/1–2, Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Franković, Rakić, Vilotijević (1973): D. Franković, B. Rakić, M. Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

### ***Веб-документи***

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.:

Mercer, S. (2008): *Learner Self-beliefs*. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

### ***Цртежи, слике и табеле***

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле дају се у посебном фајлу. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве, у одговарајућој резолуцији и црно-беле. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

***Стаτισички подаци*** дају се према параметрима научних методологија.

***Уредништво***

### *Издавачки савет*

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. Слободан Штетић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука

### *Editorial committee*

Prof. Veljko Bandur, PhD, University of Belgrade, Teacher Education Faculty; prof. Violeta Jovanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Emina Kopas-Vukašinović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Radivoje Mikić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Tiodor Rosić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Slobodan Štetić, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

### *Рецензенти*

Проф. др Биљана Бојовић, доц. др Сузана Бунчић, доц. др Наташа Вукићевић, доц. мр Јелена Гркић Гинић, доц. др Бојана Димитријевић, доц. др Маја Димитријевић, проф. др Татјана Думитрашковић, проф. др Милош Ђорђевић, доц. др Маја Ђурић Дражић, асс. др Нина Живковић, проф. др Марија Зотовић, проф. др Милена Ивановић, доц. др Бранко Илић, доц. др Јелена Јоксимовић, доц. др Лана Јурчец, проф. др Емина Копас-Вукашиновић, проф. др Живорад Марковић, проф. др Снежана Марковић, доц. др Слађана Миљеновић, проф. др Зона Мркаљ, проф. др Милка Николић, проф. др Сања Опсеница, проф. др Ружица Петровић, доц. др Горана Ракић Бајић, проф. др Мајда Ријавец, проф. др Јелена Спасић, проф. др Јелена Старчевић, проф. др Биљана Стојановић, проф. др Данијела Судзиловски, проф. др Јелена Теодоровић, проф. др Нина Ђеклић, проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, проф. др Оливера Цекић-Јовановић, проф. др Јелена Шајиновић Новаковић

### *Ликовни уредник*

Проф. Слободан Штетић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

### *Технички уредник*

Радомир Ивановић

### *Лектура, коректура и превод резимеа*

Мср Марија Ђорђевић

### *Штампа*

Витрограф Сопр д. о. о.

Земун

### *Тираж*

100

### *Илустрација на насловној страни*

Миа Арсенијевић

### *Адреса уредништва*


УЗДАНИЦА


Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

 uzdanica.pefja@gmail.com

 +381 35 8223805



<https://pefja.kg.ac.rs/uzdanica>

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

---

37+82

**УЗДАНИЦА** : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Илијана Чутура. - 2003, [бр. 1] (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Земун : Birograf Comp). - 24 cm

Полугодишње. -

Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)

COBISS.SR-ID 110595084

---