





UDK 378

ISSN 2956-1779

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ  
КОСОВСКА МИТРОВИЦА  
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ  
ЛЕПОСАВИЋ

# ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

Годиште XIX  
Број 22

Лепосавић  
2024

# ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

XIX (22)

2024

## **Издавач**

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу  
Немањина б. б. Лепосавић

## **За издавача**

Проф. др Весна Минић

## **Редакција**

Др Елена Ивановна Ерошенко

Државни универзитет у Белгороду, Русија (Belgorod State University, Russia)

Др Лидија Вујичић

Свеучилиште у Ријеци, Учитељски факултет, Центар за истраживање дјетињства  
(University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Center for Childhood Research)

Др Милан Чох

Универзитет у Љубљани, Факултет за спорт у Љубљани, Словенија  
(Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Slovenia)

Др Франциско Прадас де ла Фуенте

Универзитет у Сарагоси, Факултет здравствених и спортских наука, Шпанија  
(University of Zaragoza, Faculty of Health and Sport Sciences, Spain)

Др Паулина Корснакова

Међународна асоцијација за вредновање образовних постигнућа, Амстердам,  
Холандија (International Association for the Evaluation of Educational Achievement,  
Amsterdam, Netherland)

Др Маринела Великова Михова

Универзитет у Великом Трнову, Педагошки факултет, Бугарска  
(University of Veliko Trnovo, Faculty of Education, Bulgaria)

Др Кристофер Чапмен

Универзитет у Глазгову, Школа за образовање, Шкотска  
(University of Glasgow, School of Education, Scotland)

Др Саша Марковић

Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, Србија  
(University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor, Serbia)

Др Данијела Здравковић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија  
(University of Niš, Faculty of Philosophy, Serbia)

Др Бране Микановић

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет, Република Српска, Босна и  
Херцеговина (University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Republika Srpska, Bosnia and Herzegovina)

**Др Снежана Башчаревић**

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,  
Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher  
Education Faculty, Serbia)

**Др Далиборка Поповић**

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,  
Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher  
Education Faculty, Serbia)

**Др Љиљана Пауновић**

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,  
Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher  
Education Faculty, Serbia)

**Др Хаџи Живорад Миленовић**

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,  
Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher  
Education Faculty, Serbia)

**Др Бранислав Ранђеловић**

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,  
Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher  
Education Faculty, Serbia)

**Главни и одговорни уредник**

Проф. др Весна Минић

**Секретар Редакције**

Доц. др Ивана Ристић

**Уредништво**

e-mail: [zbornikradova.ufp@pr.ac.rs](mailto:zbornikradova.ufp@pr.ac.rs), Tel/fax: 028/84-164

**Лектори**

Доц. др Милица Мимовић, српски језик  
Доц. др Миљан Миљковић, енглески језик

**Корице**

Проф. мр Естер Милентијевић

**Компјутерска припрема за штампу**

Мирко Чакаревић, e-mail: [mirko.cakarevic@pr.ac.rs](mailto:mirko.cakarevic@pr.ac.rs)

**Штампа**

„ГРАФИКОЛОР” ДОО – Краљево

**Тираж**

200

Научни часопис *Образовање и васпитање*  
излази редовно два пута годишње



# САДРЖАЈ

## УВОДНИК

Букашин Д. ДЕДОВИЋ

*СВЕТОСАВСКЕ ПРОСЛАВЕ СРПСКИХ ШКОЛА У БИТОЉСКОМ  
ВИЛАЈЕТУ ОД 1898. ДО 1912. ГОДИНЕ/  
SAINT SAVA'S CELEBRATIONS OF SERBIAN SCHOOLS IN BITOLA'S  
VILAYET FROM 1898 TO 1912*

**13-41**

Божана М. РАШКОВИЋ, Зорица Љ. ГАЈТАНОВИЋ

*PEDAGOGICAL APPROACHES THAT  
CONNECT MUSIC AND MATHEMATICS /  
ПЕДАГОШКИ ПРИСТУПИ КОЈИ ПОВЕЗУЈУ МУЗИКУ И  
МАТЕМАТИКУ*

**43-60**

Синиша Г. МИНИЋ, Немања Н. ДЕРЕТИЋ

*ПРИМЕНА ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ  
У ОБРАЗОВАЊУ – ЧЕТБОТ CHATGPT/  
APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE  
IN EDUCATION – CHATBOT CHATGPT*

**61-72**

Ана М. MADŽAR ČANČAR, Slađana V. ČALASAN, Војана З. VUKOVIĆ

*THE IMPORTANCE OF ORAL PRAXIS IN  
THE DEVELOPMENT OF SPEECH SOUNDS IN PRESCHOOL/  
ЗНАЧАЈ ОРАЛНЕ ПРАКСИЈЕ У РАЗВОЈУ ГЛАСОВА  
КОД ДЈЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА*

**73-88**

Неда Р. МИЛОШЕВИЋ ДЕДАКИН, Јована П. ЈАЊИЋ, Јелена Д. МИЛИСАВЉЕВИЋ

*ПОРЕМЕЋАЈ ГОВОРА – ПОСРЕДНИК У ИНТЕРПЕРСОНАЛНОЈ  
КОМУНИКАЦИЈИ/  
SPEECH DISORDER MEDIATOR IN INTERPERSONAL  
COMMUNICATION*

**89-104**

Јелена Д. СТОШИЋ ЈОВИЋ

*УЛОГА МОТИВАЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА:  
ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП У МЛАЂИМ РЕЗРЕДИМА ОСНОВНЕ  
ШКОЛЕ/  
THE ROLE OF MOTIVATION IN SERBIAN LANGUAGE TEACHING: AN  
INTEGRATIVE APPROACH IN LOWER PRIMARY SCHOOL GRADES*

**105-122**

## **П Р И К А З И**

Снежана П. ПЕРИШИЋ

*ИЗАЗОВИ У САВРЕМЕНОМ ТУМАЧЕЊУ  
КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ*

**123-126**

## **П Р И Л О З И**

УПУТСТВО АУТОРИМА

**129-137**

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА

**139-143**



# УВОДНИК

*Образовање и васпитање* је научни часопис. Објављује оригиналне научноистраживачке и прегледне радове који се тематски везују за област васпитања, образовања и наставног процеса, обухватајући све нивое – од предшколског узраста до целоживотног образовања. Часопис је наставак *Зборника радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић Универзитета у Приштини – Косовској Митровици* који је основан 2005. Уврштен је 2009. на Листу научних часописа Министарства просвете, науке и технолошког развоја као часопис националног значаја. Закључно са 2020. наш часопис је излазио једанпут годишње, а од 2021. часопис објављује радове двапут годишње. Оба броја садрже и радове написане на енглеском и руском језику. Рокови за достављање рукописа су 15. април (за први број) и 15. октобар (за други број).

Часопис је закључно са бројем 18 (2022) излазио под називом *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, а од 19. броја (2023) наставља да излази под новим називом *Образовање и васпитање*.

Редакција Часописа



# ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ





Прегледни рад  
*Образовање и васпитање (Штампано изд.). –*  
*ISSN 2956-1779. - God. 19, br. 22 (2024), стр. 13-41*  
*37.091(=163.41)(497.7)"1898/1912"*  
*271.222(497.11)-726.1-36:929 Сава, свети*  
COBISS.SR-ID [160297737](#)  
DOI: [10.5937/obrvs19-52112](#)

Рад примљен: 10.7.2024.  
Рад прихваћен: 17.12.2024.

# СВЕТОСАВСКЕ ПРОСЛАВЕ СРПСКИХ ШКОЛА У БИТОЉСКОМ ВИЛАЈЕТУ ОД 1898. ДО 1912. ГОДИНЕ

Вукашин Д. ДЕДОВИЋ<sup>1</sup>  
ОШ „Светозар Марковић“ Краљево, Србија

---

<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0009-0002-5229-2503>, e-mail: [v.dedovic@hotmail.com](mailto:v.dedovic@hotmail.com)

Рад је настао у оквиру израде докторске дисертације под називом: *Рад Србије на заштити државних и националних интереса у Македонији од 1885. до 1912. године*, одбрањене на Филозофском факултету Универзитета у Београду, 23. септембра 2016. године.

# СВЕТОСАВСКЕ ПРОСЛАВЕ СРПСКИХ ШКОЛА У БИТОЉСКОМ ВИЛАЈЕТУ ОД 1898. ДО 1912. ГОДИНЕ

**Апстракт:** У раду је реч о светосавским прославама српских школа у Битољском вилајету у периоду од 1898. до 1912. године и утицају тих прослава на очување традиције, подизање националне свести и одржавање основних духовних вредности српског народа у овој области. После затварања српских школа и протеривања учитеља за време Велике источне кризе, дозвола за њихово поновно отварање у Битољском вилајету добијена тек марта 1897. године. Српски народ је празновао све хришћанске празнике и на тај начин уздизао свој национални дух. Од свих свечаности издвајале су се оне које су посвећене првом српском архиепископу, просветитељу и учитељу Светога Сави. Покушали смо да на основу сачуване архивске грађе, извештаја дописника Цариградског гласника и релевантне литературе опишемо програм и начин прослављања овог изузетно значајног датума српске историје. Ове прославе показивале су да културни живот Срба у Турској није био замро. Српски народ је у овим прославама и чувању других традиција тражио наду која му је са свих страна одузимана. На основу наведених докумената се може закључити да је Светосавски култ био врло јак код српског становништва у Битољском вилајету, и поред противљења турских власти и притисака бугарске егзархата успостављеног на овој територији. Непризнавање српске народности и притисак са свих страна уједињавало је Србе како би одбранили и сачували своје обичаје. Светосавске прославе у српским школама у Битољском вилајету представљају потврду свести српског становништва о својим коренима и постојању. Жеља српског становништва да овај празник што достојније обележи представља његово тихо али упорно опирање наметнутим проблемима. Разноврсност у решавању проблема показивала је његову духовну снагу и виталност и након вишевековног боравка под турском влашћу.

**Кључне речи:** Битољски вилајет, прослава, Дан Светога Саве, српске школе, резање колача.

Крајем XIX и почетком XX века светосавски култ је био развијен не само у Србији и Црној Гори већ и у српским областима које су биле под Турском царевином и Аустроугарском монархијом, као и у другим деловима светагде је живео српски народ. У Турској, без Босне и Херцеговине и четири округа која су 1878. године присаједињена Кнежевини Србији, пре српско-турскога рата 1876–1878. године, радиле су 154 српске школе, од којих 152 у Старој Србији и Македонији.<sup>2</sup> Свети Сава као школски патрон се прослављао онако како се прослављао у пограничним местима слободне Србије. Прославе су одржаване у више градовасве док су радиле српске школе, и то: Тетову,<sup>3</sup> Боровцу (Охридска каза),<sup>4</sup> Призрену, Приштини, Вучитрну, Митровици, Гњилану, Врању, Нишу, Скопљу, Кратову, Кочану, Кичеву (у граду и манастиру Пречиста близу Кичева за време учитеља Владимира Маринковића из Кадине Луке близу Ваљева) (HadziVasiljević, 1935: 130–142; Veselinović, 1908: 66–69; Veselinović, 1897: 5, нар. 2; Dedović, 2016, 861).

Када је почео српско-турски рат 1876–1878. године све српске школе у Турској су затворене. Већина српских школа у Старој Србији, нарочито у Македонији, остала је затворена и након рата (Dedović, 2016, 861; Sesum, 2020, 151). Српских школа у Битољском вилајету било је у периоду 1872–1875. године у Кичеву, Крушеву, Смиљеву, Боровцу и другим местима. Све ове школе су почетком 1876. године затворене (Veselinović, 1897: 5, нар. 2; HadziVasiljević, 1928: 124, 125, 126, 413).

Дипломатским активностима, преко Посланства у Цариграду и конзулата у Скопљу, Битољу и Солуну, Србија је успела да се у периоду 1892–1894, посебно од 1897. године (султановим указом) створе макар минимални услови за легалан рад српских школа у Македонији. После доношења Закона о јавној настави у Турској (1891) Порта је дозволила отварање приватних школа, најпре у Скопљу (30. вгуста 1892), а затим и Солуну (6.

<sup>2</sup> Једна српска школа је радила у Цариграду а једна у Скадру. У Битољском вилајету је до 1876. године радило 49 српских школа, и то: битољској околини 9, гостиварској 4, дебарској 12, кичевској 7, охридској 7, прилепској 7, Радовишту 1, реканској 2. Од 154 српске школе затворене су и престале радити 104, побугарене 31, а наставило је да ради само 19 српских школа (Ivanić, 1902: 101; Ivanić, 1908: 454–455). Према подацима Ј. М. Јовановића Пијона, у Старој Србији и Македонији је од 1868. до 1874. године постојало 67 српских школа у битољској, косовској и нишкој области (Jovanović, 1990: 126).

<sup>3</sup> Дан Светога Саве у Тетову се почео прослављати још 1862. године и тада се јавно певала химна Светоме Сави „Ускликнимо с љубављу“ (Zivković Hristić, 2009: 191–193).

<sup>4</sup> Ова школа празновала је Дан Светог Саве и у периоду 1874–1878. године за време учитеља Арсе Шуменковића из истог села (Veselinović, 1908:88).

децембра 1892), а од маја 1893. године и у целом македонском делу Косовског вилајета (Veselinović, 1897: 4).<sup>5</sup> За Битољски<sup>6</sup> и Солунски вилајет дозвола је добијена тек крајем марта 1897. године (Dedović, 2016, 861).<sup>7</sup> На основу добијене дозволе, Срби у Битољском вилајету су отворили нове или обновили старе основне школе у многим селима Битољске, Прилепске, Кичевске, Охридске и Дебарске казе, Крушевске нахије и Поречке нахије (Кичевске казе). Из извештаја велешко-дебарског митрополита Поликарпа упућеног скопском митрополиту Фирмилијану види се да је у Дебарском делу епархије школске 1902/1903. године радило 19 српских школа, у којима је било 552 ученика, а са њима је радило 27 учитеља. Српске школе отворене у Битољском вилајету радиле су по школском програму за основну наставу у Краљевини Србији, прилагођеном месним приликама и турским прописима. Ове школе у стручном раду контролисали су управитељи школа, који су махом службовали по варошким центрима где је било српских школа (Stojančević, 1999: 38–41).

Светозар Томић,<sup>8</sup> поводом обележања седамсто година од смрти Светога Саве, 1935. године, написао је један текст чији је

<sup>5</sup> (АС, КСПЦ (Краљевско српско посланство у Цариграду), фас. 69); HadziVasiljević, 1911: 243–245).

<sup>6</sup> Битољски вилајет састојао се од пет санџака, и то: Битољски, Дебарски, Елбасански, Корчански и Серфиџански (Серефиџе - Србица). Највећи део словенског становништва овог вилајета живео је у Битољском и Дебарском санџаку, а у нешто мањем броју и у Корчанском санџаку. У Битољском санџаку биле су казе (срезови): Битољска, Прилепска, Кичевска, Охридска, Преспанска, Леринска (и Костурска) каза. Словенско хришћанско становништво у црквеном погледу било је подељено на егзархисте и патријархисте, а у национално политичком погледу на „бугараше“ или „бугаромане“, „србомане“ и „гркомане“. У Битољском санџаку „србомани“ су преовладавали у северном делу „са читавим пределима, у густим насељима и целим сеоским општинама“ а било их је и у јужним пределима, док су „бугараше“ преовладавали у варошким насељима. Као предели српске народности, искључиво или у великој већини, сматрали су се: Пореч (Поречка нахија) у Кичевској кази, Азот у Велешкој кази, северозападни део Прилепског поља Прилепске казе, предео Горње реке и Дебарског Дримкола у Дебарској кази, затим више села у Охридском Дримколу Охридске казе, у Кичевском пољу Кичевске казе и доста села у Битољској кази. Изаолована од главнине становништва српске народности у Битољској кази сматрала су се села Зрзе, Тополчане и Лисолај (Stojančević, 1999, 28–29).

<sup>7</sup> Турске власти нису из неке нарочите пажње према Србима 1897. године дозволиле отварање српских школа у Битољском и Солунском вилајету, већ из страха Порте од савеза балканских земаља за време Грчко-турског рата (Ivanić, 1902: 110; Sesum, 2013: 77). У години у којој је добијена ирада отворено је 37 српских школа у Битољском вилајету. Највећи број отворених српских школа био је у Поречу (Ivanić, 1908: 464; Sesum, 2013: 77). Историџар Јован Пејин наводи да су у Битољском вилајету децембра 1897. године постојале 22 српске школе (16 мушких и 6 женских) у 15 места, 5 у варошима и 10 у селима. Школе је похађало 1147 ученика и ученица, које су учили 27 учитеља и 11 учитељица. Још 11 учитеља је чекало дозволу вилајетског просветног савета да отпочну са радом (Pejin, 1999: 326; АС КСПЦ, фасц. 71).

<sup>8</sup> Светозар Томић, (Превиш, код Никшића, 30. март 1872 – Београд, 21. мај 1954). Био је значајна личност српској науци, култури, просвети и политици од краја XIX па све до средине XX века. Дипломирао је 1898. године на Великој школи у Београду, на Историјско-географском одсеку, 1898. године. После завршених студија постављен је за професора у Српској мушкој гимназији Скопље. Школске 1904–1905. године обављао је улогу директора Српске мушке гимназије Скопље, а од 1. октобра 1905. године преузео је улогу директора ниже гимназије у Битољу (*DSPKS 1903–1914. knj. I, sv. 2, 980–984; ASANU, MR, 14243/678, Београд, 2. avgust 1905*). Из Битоља је отишао у Солун где је школске 1905/1906. године радио као професор у гимназији „Дом науке“ (АС, MID, PPO, АС, 1905, ред 761, Bitolj, 8. jun 1905; Dedović, 2016: 862, нар. 2533).



наслов „Прослава Св. Саве у српским школама у време турско у Старој Србији и Македонији.”<sup>9</sup> Томић је у овом тексту, на основу својих сећања описао програм и начин прославе Дана Светога Саве у српским школама на територији Турске царевине изнео најважније карактеристике положаја српског народана овој територији, који је био потчињен не само турским властима, већ изложен и притисцима бугарског гезархата успостављеног 28. фебруара 1870. године. Његова сећања конкретна се односе на светосавску прославу 1905. године, када је као директор ниже гимназије у Битољу одржао свечани говор. Из његовог говора може се најбоље видети како сепрослављао Дан Светога Саве у српским школама у Турској, „како се освежавала националност код нашега народа, како се србовало и како се тешко спроводила просветна политика“ (Томић, 1936: 11–16; Zivković Hristić, 2009: 199; Dedović, 2016, 862).

Одбијање турских власти да признају српску народност и други разни притисци са свих страна уједињавало је Србе како би одбранили и сачували своје обичаје. Празновали су све хришћанске празнике: Бадњи дан, Божић, православну Нову годину, Богојављење, Благовести, Дан Света три јерарха,<sup>10</sup> Лазареву суботу, Цвети, Ускрс,<sup>11</sup> Ђурђевдан, Дан Светог Ђирила и Методија, Спасовдан, Видовдан, Крсну славу<sup>12</sup> и др. И српске школе у Битољском вилајету узимале су учешћа у свим већим догађајима, светковинама и прославама и на тај начин давале велики допринос јачању српске националне свести и осећања (*Carigradski glasnik*, 6, 5. februar 1898: 1).

Од свих поменутих прослава и свечаности највеће су биле оне које су одржаване у црквама и школама поводом Дана првог српског архиепископа, просветитеља и учитеља Светога Саве. То је био посебан догађај, наводи у својим сећањима Светозар Томић (Томић, 1936:11–16). „Свети Сава је школска слава, слава школске

<sup>9</sup> Овај текст се налази у заоставштини Светозара Томића (необрађена грађа), у Историјској збирци под бр.11499, Архива САНУ у Београду. Откуцан је на писаћој машини, ћирилицом, на четири странице, са ауторовим допунама и исправкама које су наведене у фуснотима и својеручним потписом аутора. Текст је у целини и са истим насловом објављен, најпре у часопису *Јужни преглед* 1936. године, а затим и у часопису *Братство* 2009. године (Томић, 1936: 11–14; Zivković Hristić, 2009: 195–199).

<sup>10</sup> ASANU, Pera Ž. Ilić, „Na narodnoj mobi”, 10705.

<sup>11</sup> AS, MID, PPO, 1900, Skoplje, 25. maj 1901.

<sup>12</sup> У наведеном тексту Светозар Томић описује како су Срби „у Скопљу и јужно од њега славили крсно име. По селима учитељи а у варошима учитељи наставници на дан крснога имена морали су све наше људе свечаре посетити и славу им честитати. Није се смео заборавити ни онај у најзабаченијој мали. То су нам били дани састанка, разговора и србовања“ (Томић, 1936:11–16; Zivković Hristić, 2009: 196–197).

младежи, али поред ње славе и њени родитељи, те је општа слава [...] С колена на колено прелазила су предања о великим делима, која је Св. Сава починио за свој род, с појаса на појас прелазила су предања о неизмерним пожртвовањима, које је он поднео за своје племе. Одржавањем тих предања, која су се низала све до наших дана, наш народ није се само дивио величини његова духа, него је црпао и поуке. И заиста, цео живот Св. Саве то је велики низ примера врлина, на који се треба угледати” (*Carigradski glasnik*, 3, 16. januar 1897: 1).

За српски народ у Битољском вилајету прослава Дана Светога Саве био је посебан догађај. Управа школе је сваке године бирала одбор за прославу и домаћина славе<sup>13</sup> који су имали задатак да припреме светосавску прославу како би изгледала што свечаније. На прославу су позивани представници страних конзулата и турских власти. Припреман је програм који се састојао од два дела, свечани и забавни део. Свечани део се углавном састојао од декламавања и певања песама од стране ученика и беседе директора школе о значају школске славе. Током забавног дела прославе свиране су и певане српске песме, играла су се српска кола и приказивани позоришни комади. Сав приход добијен од улазница на забаву и добровољних прилога остајао је школи који је употребљаван за набавку наставних средстава. „Одржавање ових лепих обичаја, као год и језика и књиге српске, јача се свест о народном имену и у народу и пред туђином. Они који на овом задатку пораде, најбоље ће се своме роду одужити, а за честита човека и несебична родољуба веће среће и слаћег осећања од овога и не може бити на овоме свету” (*Carigradski glasnik*, 6, 5. februar 1898: 1).

Из наведеног текста Светозара Томића види се да су се српске школе припремале за прославу Дана Светога Саве од новембра месеца. Припремљени програм прославе састојао се из два дела. Пре подне изводио се свечани део програма. „Прво би се ишло у цркву на свечану службу па из цркве цео народ са ђацима и свештеницима у одеждама ишли би у школу где има свечаност

<sup>13</sup> Домаћин славе спремао је кољиво (славско жито), свећу и славски колач. За ову улогубирани су највиђенији грађани који су се око тога отимали и утркивали ко ће боље и лепше припремити и организовати славу. Избор домаћина за наредну годину обављан је на сам Дан Светога Саве. Када свештеник пресече колач, обе половине даје домаћину, а овај једну половину предаје новом домаћину, а затим се пољубе стари домаћин честита новом домаћинство. Након тога присутни прилазе да би честитали домаћинство новом домаћину. Неретко се дешавало да су стари и нови домаћин у некој завађи који би се овом приликом међусобно измирили, што је код присутног становништва изазивало опште задовољство и прихватање (Zivković Hristić, 2009: 197).

да се одржи. Тамо се програм изводио према приликама. Ако су присутне турске власти (а увек су се позивале) онда се изводио одобрени програм, а ако нису, онда се изводио национални програм. У овоме случају ставила би се стража испред школе да пази долази ли ко из власти” (Томић, 1936: 11–16; Ђилас, 1969: 168). Зато су припремана два програма „један чисто српско–национални а други у границама државног закона на челу са султановом химном: *Еј вели ни...* и овај је слат меарифату<sup>14</sup> на одобрење. У првом програму су биле песме и декламације ратоборне и дражиле свет на освету Косова са нашом химном: *Боже правде...* на челу. Говори су удешавани у верском и просветном смислу, јер су ишли властима на цензуру” (Томић, 1936, 11–16; Dedović, 2016, 864).

У другом делу програма, који је почињао у вечерњим сатима, одвијала се игранка која је представљала општеномало весеље. За пре подне позивали су се на прославу виђени грађани, представници турских власти, представници страних конзулата, ако их је било у месту, а за увече позивани су сви они који су били у могућности да дођу. Тако су долазили старији људи од 70 година у ћурковима и кафтанима, старије жене у мештанском оделу, млади људи и младе жене са децом, момци и девојке које су иначе из куће ретко излазиле; дошло би све што може да се с места креће. Највећа просторија у школи одредила би се за играње. Ту су смештени свирачи, почевши од зурле, гоча<sup>15</sup> и кларинета па до циганске штрајк музике (Dedović, 2016, 864–865).<sup>16</sup>

Томић истиче да за други део програма који је заправо био народно весеље „доводили би свираче из Србије за Св. Саву и онда, пошто се мало расположе присутне турске власти и склоне у неку побочну собу – свира се, игра и пева србастије и националније но у самој Србији“ (Živković Hristić, 2009: 197). О учешћу певача и музичара из Србије на прославе Дана Светога Саве након тога причало би се дуже време и славила њихова вештина у извођењу народних песама и игара. „Недељама, па и месецима, причало би се после о прослави Св. Саве, о проводу, о игри и песми. Цео тон прославе био је чисто народски. И песме и

<sup>14</sup> Меарифат – просветни савет.

<sup>15</sup> Гоч или тапан или тупанје ударачки инструмент, велики бубањ који се приликом свирања поставља у усправан положај, на посебним ногарама и на коме се удара бочно, само по десној бас опни, такозваној думби.. Углавном се примењује у трубачким оркестрима јер даје изузетно јак и продоран звук.

<sup>16</sup> Мали оркестар од неколико извођача, који је изводио вокалну музику, пратећи се на жичаним инструментима.

декламације биране су простом народу приступачне. Па и говори на Светосавској прослави писани су језиком и стилем лаким и разумљивим” (Živković Hristić, 2009: 197).

Аутентично сведочење Светозара Томића који је био активни учесник догађања говори нам о националним, социјалним, просветним и верским приликама у којима је живео српски народ под турском влашћу, и разноврсним начинима борбе које су Срби користили како би пронашли одговарајућа решења за одређене наметнуте проблеме у наведеним условима. Решавањем проблема на више начина српски народ у Турској је показао своју духовну снагу и виталност и након вишевековног боравка под страном влашћу (Dedović, 2016, 865).

Срби у Битољу су први пут свечано прославили Дан Светога Саве, свог великог учитеља и просветитеља, 1898. године. Прослава је одржана у првој основној мушкој школи (*Carigradski glasnik*, 6. februar 1898: 3; Veselinović, 1908: 79–80). Учествовали су ученици обе основне школе (мушка и женска),<sup>17</sup> мушке и женске гимназије<sup>18</sup> са својим учитељима и наставницима. „На неколико дана пре Светога Саве извештен је овдашњи валија о овој прослави, а и *говор* спремљен од стране овд. директора гимназије пријављен је и одобрен од овдашњег муарифата (просветне власти). [...] На дан пре Светога Саве, вредни учитељи прве овд. мушке основне школе окитили су и декорисали собе и двориште турским заставама и сваковрсним зеленилом. Учионицу где је извршено водоосвећење и резање колача красиле су слике Султанова, Светога Саве, Вукова и друге. [...]

<sup>17</sup> Борба за отварање прве легалне српске школе у Битољу трајала је седам година. Маја 1889. године Влади Србије обратио себранич пар родом из Бањалуке, учитељица иучитељ Марија и Атанасије Јунгић са захтевом да их пошаље „за учитеље у Стару Србију или Српску Македонију.“ Влада је овај захтев прихватила и послала их у Битољ да тамо отворе српску школу (АС, МИД, ППО, 1889, фасц. III, ПП бр. 87, Атанасије и Марија Јунгић, родом из Бање Луке – председнику Министарског савета и министру иностраних дела Србије С. Грујићу, Београд, 4. V 1889; АС, МИД, ППО, 1889, фасц. III, ПП бр. 1224, Атанасије и Марија Јунгић, родом из Бање Луке – С. Грујићу, Београд, 16. IX 1889). Међутим, вилајетске власти су одговлачиле са издавањем дозволе за рад српске школе у Битољу. Због интрига код турских власти против њега, Атанасије Јунгић је крајем 1891. године напустио Битољ и вратио се у Београд. Тек након интервенције српске Владе битољски валија је 14. марта 1897. године издао дозволу Српско-македонској црквено-школској општини у Битољу за отварање српске школе у Рачкој махали. Школа је свечано отворена 28. марта 1897. године (Архив Србије, KraljevskosrpskoposlanstvouCarigradu (АС, КСПС), фасц. 65 и 71; Veselinović, 1897: 7–8; Vojvodić, 1999: 74; Pejin, 1999: 324, 326; Novakov, 2014: 588). Неколико дана након отварања ове школе, да би допринео смиривању стања у Македонији, султан је наредио да се без икаквог изговора дозволи отварање српских школа у свим местима Солунског и Битољског вилајетау којима су поднети захтеви (PZNBS, FJHV, P 413/VI/77, Beograd, 13. april 1897; ASANU, MR, 14243/314; AS, KSPC, fasc. 71; Pejin, 1999: 326).

<sup>18</sup> У Битољу је била српска нижа четвороразредна гимназија са посебним женским одељењем („женска гимназија“) (Novakov, 2017: 133). Добила је дозволу за рад (русат наму) 7. новембра 1897. године као „приватна школа нарочито за учење и предавање српског језика“ (АС, МИД, ППО, 1897, ред 247, Bitolj, 28. oktobar 1897).

Рано изјутра 14. јануара 1898. године осетио се живљи покрет око српске школе и на сваком се опажала радост. Тачно у четири сахата (по турском) дошла је грађанска музика и огласила почетак прославе химном султановом. Одмах за тим дошли су ученици мушке и женске гимназије са својим наставницима и наставницама; сви ученици обучени у ново одело (униформи) и пролазећи улицама изгледали су као најбоље мајско цвеће. Цео свет, који је улицама пролазио, застајао је, а прозори су се свију кућа брзо отварао, те је и мало и велико, и мушко и женско гледало српске ученике, и дивило се њином реду, понашању и лепоти одела, каквога ниједна овдашња школа нема. Кад су гимназисти ступили у двориште прве основне школе, музика је засвирала, а сви учитељи и учитељице на челу са својим управитељем Ристом Цветковићем и ђацима основне школе дочекали су песмом гимназисте и своје старије колеге из обе гимназије“ (Veselinović, 1908: 79–80). Прота је са четири свештеника и два ђаконa освештао водицу, а њима се придружило и четири свештеника са села. Ученици гимназијапредвођени наставником Велимиром Јоксићем су током водоосвећења отпевали песму епископа Медиоланског, Св. Амросија „Тебе Бога хвалимо“, а затим је пререзан колач и отпеван „Тропар Светом Сави“. Домаћин прославе, председник црквено-школске општине у Битољу, Михаило Хаџи Поповић предао је колач Спири Колиштрку, угледном битољском трговцу. На јектенија одговарали су ученици гимназија (Veselinović, 1908: 82; Dedović, 2016, 863–864).

Други део програма започео је свечаном химном „Ускликнимо с љубављу Светитељу Сави“, а потом је кратку беседу о значају прославе Дана Светога Саве одржао директор гимназије Сава Јакић. После беседе подељене су књиге ученицима са одличним и врло добрим успехом. Након тога ученици су наставили са декламовањем песама. Када је припремљени програм завршен, гости су послужени, а за то време музика је свирала српске песме. Присутних је било толико да су све школске просторије и двориште били пуни народа. Прослави Дана Светога Саве у Битољу присуствовали су и француски конзул, заступник италијанског конзула, неколико официра турске војске, директор румунске гимназије и неколико учитеља и учитељица из румунских школа (*Carigradski glasnik*, 6, 5. februar 1898: 3; *Carigradski glasnik*, 29, 16. jul 1898: 3; Veselinović, 1908: 82).

Настојник школе и први домаћин светосавске славе у Битољу Михаило Хаџи Поповић частио је учитеље ручком и заједно су ручали у школи. После подне продужено је народно весеље, а музика је непрестано свирала српске песме и игре. Прослава је текла тако да је изгледала као прави народни сабор. „Веселење је било неописано, да су се на многим старим људима и женама спазиле сузе радости, гледајући како њихов подмладак весело прославља просветитеља српског Светога Саву [...] Често пута су се ови старци хватали у оро с децом и радосно подскакивали“ (*Carigradski glasnik*, 6, 5. februar 1898: 3; Veselinović, 1908: 82). У наставку текста о прослави Дана Светога Саве објављеног у Цариградском гласнику пише да: „Према броју ученика и грађана који узимају учешћа у овој прослави ми можемо судити и како напредује наш народни и културни рад у овим местима“. На крају текста извештач наводи да „Света је било толико да су учионице и школско двориште биле дупком пуне народа“ и констатује да је школа постала најмоћније средство за буђење народне свести. „Васпитањем својих ученика а преко њих и грађана школа постаје место где се стичу као у какво јато, грађани свесни своје народности и око кога се образује јачи и јачи српски слојеви“ (*Carigradski glasnik*, 6, 5. februar 1898: 3).

Првапрослава Дана Светога Саве 1898. године одржана је и у Охриду,<sup>19</sup> где је свештеник Спира Ђурић освештао водицу и ломио колач, при чему су ђаци отпевали Тропар Светоме Сави. Пошто је обављен овај део церемоније, ђаци су отпевали царску химну „Дај о Боже“, а затим је један ђак четвртог разреда декламовао једну лепу декламацију која је припремљена за ову прославу. После декламације ђаци су отпевали песму „Ускликнимо с љубављу“. Ђаци су наставили са декламовањем и певањем и других песама, што је изазивало велико задовољство присутних. Школа је била препуна Срба и Српкиња који су дошли да честитају славу учитељима и настојнику (управитељу) школе Г. Грдановићу. Они су послужени најпре пшеницом, а онда и осталим ђаконијама. Исте вечери управитељ школе Грдановић организовао је забаву у лепо уређеној школској сали. Беседу су држали наставници Тасић и Ј. Грдановић. У великом расположењу

<sup>19</sup> Школа у Охриду, на Охридском језеру, добила је дозволу за рад (русат-наму) 28. јула 1897. године. Учители су били: Ђорђе Тасић, Јефта Димитријевић Грдановић из Охрида, који је завршио Призренску богословију, и г-ђа Христина Тасићка, учитељица (Veselinović, 1897: 9; Veselinović, 1908: 88; HadžiVasiljević, 1928:124-127; *Carigradski glasnik*, 5, 27. januar 1900: 4).

народ се веселио до сванућа (*Carigradski glasnik*, 6, 5. februar 1898: 2–3). Дан Светог Саве се почео славити као школска слава 1898. године и у селима Охридске казе (Охридски Дримкол), у Струшкој нахији, и то у: Боровцу (Борецу), за време учитеља Богдана Атанацковића из истог села; Лабуништу, за време учитеља Косте Марковића из истог села; Подгорцу, за време учитеља Анђелка Крстића из Лабуништа (Veselinović, 1908: 88).

Светосавска прослава 1898. године одржана је и у Прилепуна врло свечан начин,<sup>20</sup> за време учитеља Томе Николића, Тодора Чакширлијевића из Прилепа, и учитељице Јелене Даниловићеве из Лерина. Домаћин прославе је био Пера Димитријевић, настојатељ српских школа у овом месту. Освећење водике и резање колача обавили су протојереј Алекса Кочовић из Прилепа и поп Кузман из села Слепче. Свечаности је присуствовало преко хиљаду грађана, а дошли су и представници грчке и влашке општине и учитељи из њихових школа. Беседу је држао управитељ и учитељ школе Тодор Чакширлијевић. Након тога ученици су извели припремљени програм који се састојао од декламација и песама. После подне у школи је организовано народно весеље које је трајало до мрака. Увече је настављена вечерња забава која је трајала целу ноћ до зоре, а на коју су дошли и представници турских власти на челу са шефом полиције Етем-бегом, о којем су се Срби у то време похвално изражавали (*Carigradski glasnik*, 6, 5. februar 1898: 3; Veselinović, 1908: 85–86).

Исте 1898. године прослава Дана Светог Саве по први пут је одржана и у: селу Тополчану на левој обали Црне (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 7, 12. фебруар 1898: 3; Veselinović, 1908: 86–87); у граду Кичеву (Битољски санџак) (Veselinović, 1908: 91–92); у селима Поречке нахије (Битољски санџак), и то у: Манастирцу, Крушју, Зркљу и Томином Селу (Поречка нахија) (Veselinović, 1908: 91–92).

Дан Светог Саве се почео славити као школска слава 1898. године: у селима Горњо-дебарске казе (Дебарски Дримкол) Јабланици (*Carigradski glasnik*, 9, 26. februar 1898: 3; Veselinović, 1908: 90) и Нерезима; у селима Реканске казе Дебарскога санџака,

<sup>20</sup> Школа у Прилепу добила је дозволу за рад (русат-наме) 12/25. јуна 1897. године. Свештеник Алекса Кочовић обавио је водоосвећење у школи у присуству окупљеног српског народа 15/28. јуна исте године. Када је после пет дана школа почела са радом, било је уписано 54 ученика и ученице. За учитеља је одређен Тома Николић из Прилепа (Veselinović, 1897: 9).

Галичнику и Лазаропољу<sup>21</sup> (Veselinović, 1908: 90); у обновљеним српским школама у селима Гостиварске казе, Пожарану, Тајмишту и Среткову (Veselinović, 1908: 90).

Свечано прослава Дана Светога Саве у Битољу 1899. године присуствовали су ђаци свих српских школа у овом граду са својим наставницима. Прослава је почела литургијом у патријаршијској Цркви Светог Димитрија.<sup>22</sup> После завршене службе око 400 ученика свечано одевени и упарађени стигли су у мушку основну школу која је била окићена и украшена за централну светосавску прославу у овом граду. Најпре је у школском дворишту обављено водоосвећење и резање колача, а потом су ученици основне школе отпевали химну Светоме Сави „Ускликнимо с љубаљу“ а ученици гимназије химну султану „Хамидију“. Након тога уследио је припремљени програм који се састојао од певања и декламовања српских песама. Певали су и декламовали редом ученици из свих српских школа у Битољу. После завршеног свечаног програма уследило је послужење гостију „кољивом и осталом припремљеном ђаконијом а за то време оvd. грађанска музика свирала је разна српска кола, а ученици-ице са грађанима играли су.“ Домаћин славе био је овдашњи бакалин Коста Ђорђевић, а домаћинство за следећу годину преузео је мифтар Јованче. На прослави је било доста угледних личности, међу којима су били српски конзул Милојко Веселиновић и писар у српском конзулату Јован Хаџи Васиљевић. После подне је у истој основној школи одржано општеномско весеље. Присутни су до мрака играли српска народна кола и певали српске народне песме. Потом су ученици и грађани са својим породицама отишли у мушку гимназију где је настављено општеномско весеље до касно у ноћи (*Carigradski glasnik*, 5, 28. јануар 1899: 3). Све време је турска полиција обезбеђивала скуп како би онемогућила напад бугараша који су нерадо гледали на овакве српске прославе.<sup>23</sup>

Дан Светог Саве се почео славити као школска слава 1899. године и у српским школама у: Добрушеву (Битољска каза)

<sup>21</sup> Школа у Лазаропољу прослављала је Дан Светога Саве и 1874. године за време учитеља Љубомира Павића негде из Босне (Veselinović, 1908: 90). Ова школа је 1881. године побугарена а од 1883-1885. године радила као српска школа, када је опет побугарена и као таква радила до 1897. године (Ivanić, 1908: 450). Као српска школа добила је дозволу за рад 10. септембра 1897. године. Тога дана је било уписано 62 ученика и ученице (Veselinović, 1897: 10).

<sup>22</sup> Крајем XIX и почетком XX века у Битољу су биле четири православне цркве. Једна је припадала Патријаршији (Црква Светог Великомученика Димитрија), а три су припадале бугарском Егзархату (Црква Свете Богородице, Црква Свете Недеље и Стара црква). Црква Светог Димитрија се налазила у црквеној (Novakov, 2014: 578).

<sup>23</sup> AS, MID, PPO, 1899, red 171, Bitolj, 15. јануар 1899.



(Veselinović, 1908: 85) и Козичину (Кичевска каза); у селима Поречке нахије: Броду, Грешници и Ковачу (Veselinović, 1908: 92); у селима Прилепске казе, и то у Врбјану (*Carigradski glasnik*, 7, 11. februar 1899, додатак седмом броју; Veselinović, 1908: 87), Риљеву, Секирцу, Слепчу, Црешњеви, Крапи и Зрзу (Veselinović, 1908: 87).

На врло свечан начин одржана је прослава Дана Светога Саве 1899. године и у Прилепу, Гостивару, Среткову (Гостиварска каза) (*Цариградски гласник*, 6, 4. фебруара 1899:3–4), Зубовцу (Гостиварска каза), Охриду,<sup>24</sup> Јабланици (Горњо-дебарска каза), Тополчану (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 7, 11. februar 1899: dodataks edmom broju), Броду (Поречка нахија), Грешници (Поречка нахија) и Ковачу (у центру Поречке нахије) (Veselinović, 1908: 92).

Дан Светог Саве 1900. године прослављен је у Битољу у мушкој српској гимназији. Након јутарње службе у патријаршкој Цркви Светог Димитрија, која је била посвећена Светоме Сави, свечаност је настављена у просторијама српске мушке гимназије. И ако је сала била врло пространа, у њој није могло стати ни половина окупљеног народа. Свечаност се одвијала по утврђеном програму. Најпре је обављен верски обред водоосвећење и резање колача. Домаћин овогодишње прославе муфтир махале Ванчо Илић предао је домаћинство за следећу годину Стефану Шијаковићу. После тога отпевана је песма „Ускликнимо с љубављу“ а затим је изведена турска химна. Након тога, о животу и раду Светога Саве, говорио је наставник гимназије Михаило Питовић. Затим су ученици основних школа и гимназија извели припремљени програм који се састојао од декламавања (рецитовања) и певања српских песама. Наизменично извођење декламација и песама изазивало је опште одушевљење код присутних, који су све то поздрављали пљескањем и гласним одобравањем. Прослави су присуствовали и виђенији Срби и други грађани Битоља и околине, међу којима су били и српски конзул у Битољу Михаило Ристић и вицеконзул Иван Иванић и његова супруга Делфа Иванић. После подне је организовано народно весеље које је трајало до мрака. „Красно је било видети како дечији родитељи играју са својом децом! Тада се тек види, да је дечија радост, радост и родитеља!“ У вече је била организована играња у хотелу „Београд“. Све је за прославу

<sup>24</sup> Српска основна школа у Охриду отворена је октобра 1897. године и тада је уписано преко 60 ученика (AS, KSPC, fasc. 71).

било одлично припремљено. Сала је била лепо декорисана ћилимима и зеленилом. Одбор за организацију прославе и власник хотела Пера Вулетих су се максимално потрудили на припремању вечере и декорисању сале. На игранци је био велики број гостију, сви наставници и учитељи и велики број грађана. Игранку су удостојили представници српског конзулата у Битољу са својим супругама, „као и други одлични гости који су својом дарезљивошћу доказали да им на срцу лежи напредак српских школа“ у Турској. Забава је била изузетно добро посећена тако да је прикупљен велики прилог. „Прилога је пало само то вече толико, да је сав трошак подмирен, и доста је остало у корист школа. Прилози још непрестано долазе“, наводи извештач Цариградског гласника из Битоља (*Carigradski glasnik*, 7, 10. februar 1900: dodatak sedmom broju).

Светосавска прослава 1900. године одржана је и у Охриду (*Carigradski glasnik*, 6, 3. februar 1900: dodatak šestombroju), Гостивару, Тополчану (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 7, 10. februar 1900: dodatak sedmom broju), Кичеву, Крушеву (Битољска каза), Подгорцу (Дримкол Охридски), Козичину (Кичевска каза), Слеччи (Прилепска каза), Јабланици (Дебарски Дримкол), Боровцу (Охридски Дримкол), Лабуништу (Охридски Дримколу), Среткову (Гостиварска каза) (*Carigradski glasnik*, 8, 17. februar 1900: dodatak osmom broju), Зубовцу (Гостиварска каза), Риљеву (Прилепска каза), Зркљу (Поречка каза), Броду (Поречка каза), Ковачи (Поречка каза), Грешница (Поречка каза), Манастирцу (Поречка нахија), Крушју (Поречка каза), Лазаропољу (Реканска каза, Дебарског санџак), Добрушеву (Битољска каза), Лисолају (Битољска каза) (*Carigradski glasnik*, 9, 25. februar 1900, dodatak devetom broju).

Дан Светог Саве у Битољком вилајету је и 1901. године прослављен у многим местима.<sup>25</sup> У Битољу је прослављен на изузено свечан начин. Припреме за прославу почеле су много раније. Изабран је одбор за организацију прославе који је имао задатак да обави све припреме како би прослава овог националног и школског празника изгледала што свечаније. На Дан Светога Саве, по раније утврђеном реду, ученици свих овдашњих основних школа и гимназије дошли су са својим наставницима у патријаршијску Цркву Светог Димитрија како би

<sup>25</sup> У Битољском вилајету су те школске године радиле 34 школе (Ivanić, 1908: 475).

присуствовали јутарњој литургији. После јутарње службе заједно су отишли у мушку гимназију, где су затекли пуну школску салу и двориште одабраних гостију. Овдашњи Срби а и многи други пријатељи српских школа дошли су у мушку гимназију да својим присуством увеличају ову школску прославу. Биле су послате позивнице виђенијим Србима и другим грађанима Битоља и околине Од познатијих гостију били су српски генерални конзул у Битољу Михаило Ристић, вице конзул Маршићанин, као и представници турских власти, муариф Битољског вилајета и шеф полиције у овом граду. Свечаност је отпочела водоосвећењем и сечењем колача. Чинодејствовали су два свештеника и један ђакон. Приликом сечења колача овогодишњи домаћин Стева Шијаковић предао је домаћинство славе за следећу годину угледном грађанину и трговцу Миленку Ђорђевићу. Том приликом стари и нови домаћин су се срдечно пољубили. После овога верског чина ученици основних школа и гимназија су отпевали светосавску песму. Затим је професор гимназије Риста Скакаљевић говорио о животу и делу Светога Саве, као и о значају славе. У своме говору он је, између осталог, изнео и то „како нас од свију других обичаја слава највише карактерише као Србе... како и онај мали део нашега народа који се дао завести, почиње увиђати да је на кривом путу, па са још већим верским страхопоштовањем и вером да ће му слава помоћи `служи службу`.“ После говора ученици основних школа и гимназија извели су припремљени програм који се састојао од декламавања (рецитовања) и певања српских песама. Након изведеног програма заступник директора Гимназије Михаило Питовић захвалио се присутнима на многобројној посети. Након тога организован је ручак за учитеље и наставнике све четири школе у Битољу. У трпезарији (пансионату) женске гимназије задржани су на ручак учитељи из женске основне школе, а у пансионату мушке гимназије ручали су учитељи мушке основне школе. После ручка па до вечерњих сати, у присуству великог броја ученика, њихових родитеља и других грађана, одвијало се народно весеље. Увече је била организована игранка у лепо декорисаној сали мушке Гимназије, која је трајала до три сата после поноћи. Све је протекло у најбољем реду и расположењу. Играла су се већином српске народне игре и певале српске песме (*Carigradski glasnik*, 7, 8. februar 1901: 3).

Светосавска прослава 1901. године одржана је и у српским школама у: Подгорцу (Охридски Дримкол) (*Carigradskiglasnik*, 6, 1. februar 1901, dodatak šestombroju), Крушеву (Битољска каза), Тополчану (Прилепска каза), Крапи (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 7, 8. februar 1901: 3), Зрзу (Прилепска каза), Пожаранима (Гостиварска каза), Охриду (*Carigradski glasnik*, 8, 15. februar 1901: 3), Слпчи (Прилепска каза), Боровцу (Охридски Дримкол), Јабланици (Дебарски Дримкол) и Тајмишту (Гостиварска каза) (*Carigradski glasnik*, 9, 22. februar 1901: 3).

Након велике свечаности поводом Божића у мушкој гимназији у Битољу (*Carigradski glasnik*, 2, 10. januar 1902: 3), почеле су припреме за прославу Дана Светога Саве 1902. године. Међутим уочи самог празника одржавање прославе постало је неизвесно. Дан пре прославе директор гимназије Михаило Питовић послао је позивнице битољском муарифу и шефу полиције у којима је писало да: „као сваке године тако и ове извршиће се црквени обред у мушкој гимназији, сутра 14. ов. мес. у 9 сах. пре подне. Мило ће нам бити ако удостојите вашим присуством ову школску свечаност.“ Након тога је и лично отишао код муарифа да му поднесе на одобрење говор који је требало да изговори. Муариф је рекао да се по наредби министра унутрашњих послова, од марта месеца прошле године, забрањује свака школска прослава у националном духу. После вишечасовне расправе није био постигнут договор. Директор је рекао да су гости већ позвани и да он не може да враћа госте који ће долазити и да то, ако већ морају, обаве представници турске власти. Прослава ипак није била отказана, а два присутна полицајца нису враћали госте. Бугари и Грци су за своје празнике одржали само црквени обред, без декламација и весеља.<sup>26</sup> И поред неизвесности да ли ће бити организоване прославе и што је тога дана у Битољу био пазарни дан, и на јутарњој служби у цркви и на водоосвећењу и резању славског колача у мушкој гимназији био је присутан велики број Срба из Битоља и околине. Свака школа је засебно организовала прославу Дана Светога Саве у својој згради, те зато ученици основних школа нису присуствовали овом верском обреду у мушкој гимназији. После обављеног верског обреда, директор мушке гимназије Питовић захвалио се грађанству на посети. Након тога почело је народно

<sup>26</sup> ASANU, MR, 14243/390, Bitolj, 17. januar 1902.

веселе током којег су ученици и наставници заједно са осталим многобројним грађанством играли и певали српска народне игре и песме. И у осталим школама организовано је народно весеље. У вече је организована забава у хотелу „Београд” на коју су били позвани сви српски учитељи и наставници из Битоља и околине. Светосавској прослави у мушкој гимназији и хотелу, као гост присуствовао је Јован Ђирковић, референт Велешко-дебарске епархије (*Carigradski glasnik*, 9, 28. februar 1902:3).

Српски народ у Битољском вилајету одао је заслужено поштовање првом српском просветитељу и учитељу Светоме Сави 1902. године и у другим школама, и то у: Крушеву (Битољска каза) (*Carigradski glasnik*, 5, 31. Januar 1902: 3),<sup>27</sup> Тополчану (Прилепска каза), Охриду, Кривогаштану (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 7, 14. februar 1902: 3), Црешњеву (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 7, 14. februar 1902: 3), Слечу (Прилепска каза), Козичину (Кичевска каза), Крушју (Поречка нахија), Зрзу (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 7, 14. februar 1902: 4), Гостивару, Подгорцу (Охридски Дримкол) (*Carigradski glasnik*, 8, 21. februar 1902: 3), Боровцу (Охридски Дримкол), Лабуншту (Охридски Дримкол) (*Carigradski glasnik*, 9, 28. februar 1902: 3), Кичеву, Нићифорову (гостиварска околина), Крапи (Прилепска каза), Броду (Поречка каза), Томином Селу (Поречка нахија) (*Carigradski glasnik*, 10, 7. марта 1902: 3), Прилепу, Секирцу (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 13, 28. mart 1902: 3) и Тресончу (Реканска каза, Дебарски санџак) (Veselinović, 1908, 90).

У Битољу је и 1903. године свечано прослављен Дан Светог Саве.<sup>28</sup> Након јутарње службе у цркви, којој су присуствовали ученици основних школа и мушке и женске гимназије са учитељима, наставницима и великим бројем грађана, формирана је поворка која је кренула према мушкој гимназији. У сали ове школе извршено је водоосвећење и сечење колача. Након завршетка овог верског обреда ученици мушке гимназије су отпевали тропар и химну Светом Сави, а затим се директор Михаило Питовић је одржао говор, захвалио се грађанству на

<sup>27</sup> Одбор за организацију прославе Дана Светог Саве у Крушеву организовао је прикупљање добровољног прилога за сиромашне ученике српске основне школе у овом месту. Том приликом прикупљено је 465,30 гроша. Након неколико дана Одбор се преко Цариградског гласника јавно захвалио приложницима и објавио њихова имена и износ прилога. (*Carigradskiglasnik*, 6, 7. februar 1902: 4).

<sup>28</sup> У Битољу су 1903. године радиле мушка и женска основна школа, добро уређена полугимназија у којој су радили 10 наставника са 78 ученика, и виша девојачка школа са 5 наставница и 59 ученика. Исте године у целом Битољском вилајету радиле су 32 основне школе са 52 наставника и 1549 ученика и ученица (Vucetić, 2014: 270).

присуству, нагласивши да је српски народ срећан што и ове године, као и претходних овако свечано прославља свога великог учитеља Светога Саву. Затим су ученици мушке гимназије отпевали химну султану „Хамидију.“ После тога почело је послуживање гостију. Међу многобројним гостима били су српски генерални конзул у Битољу Михаило Г. Ристић са супругом и секретаром конзулата Љубомиром Михаиловићем, и инспектор немуслиманских школа ефендија Усеин Шахабедин. Домаћин славе био је касапин (месар) Риста Микаревић, а ову улогу за следећу годину прихватио је трговац Стева Ацић. Док су гости послуживани, ученици свих школа су наизменично певали и декламовали одабране песме. У мушкој гимназији организован је ручак за ученике ове школе и мушке основне школе, а у женској гимназији за ученице ове школе и женске основне школе. У мушкој гимназији организован је ручак за све професоре гимназија и учитеље основних школа. На ручку су им се као гости придружили: мутевелија школе Хаџи Поповић, оба домаћина, свештеник из Кичева И. Ваковић, референт Велешко-дебарске митрополије Јован Ђирковић, учитељ из Пореча Тр. Ковачевић и управник српских школа у Поречу Марко Царић. После ручка у свим српским школама је организовано општеномско весеље. Конзул Михаило Ристић са супругом и секретаром конзулата Љубомиром Михаиловићем удостојили су својм посетом све српске школе у Битољу. Увече је је организована прослава у хотелу „Београд“ која је трајала до три сата после поноћи (*Carigradski glasnik*, 4, 24. januar 1903: 3).

Свечана прослава Дана Светога Саве организована је 1903. године и у српским школама у: Крушеву (Битољска каза) (*Carigradski glasnik*, 4, 24. januar 1903: 3),<sup>29</sup> Прилепу (*Carigradski glasnik*, 6, 7. februar 1903: 3), Броду (Поречка каза) (*Carigradski glasnik*, 7, 14. februar 1903: 3), Галичнику (Гостиварска каза), Јабланици (Дебарска Дримкол) (*Carigradski glasnik*, 8, 21. februar 1903: 3), Кичеву, Лабуништу (Охридски Дримкол) (*Carigradskiglasnik*, 9, 28. februar 1903: 3), Крушју (Поречка нахија), Ковачу (Поречка каза) (*Carigradski glasnik*, 10. 7. mart 1903: 3), Подгорцу (Охридски Дримкол), Слепчу (Прилепска каза)

---

<sup>29</sup> И ове године је Одбор за организацију прославе Дана Светог Саве у Крушеву организовао прикупљање добровољног прилога за сиромашне ученике основних школа у овом месту. Том приликом прикупљено је 419,8 гроша. Одбор се преко Цариградског гласника јавно захвалио приложницима објавио њихова имена и износ прилога (*Carigradski glasnik*, 6, 7. februar 1903: 4).

(*Carigradski glasnik*, 11. 14. mart 1903: 3), Зрзу (Прилепска каза), Грешници (Поречка каза), Кривогаштану (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 12. 21. mart 1903: 3), Црешњеви (Прилепска каза), Риљеву (Прилепска каза) и Врбјану (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 13. 28. mart 1903: 4).

И 1904. године у Битољу је на свечан начин прослављен Дан Светог Саве. На јутарњој литургији у цркви Светог Димитрија било је присутно око 400 ученика српске мушке и женске основне и средњих школа, свечано одевених за ову прилику. Након литургије у цркви ученици су упарађени отишли у мушку гимназију где су обављени верски обреди водоосвећење и сечење колача. Овом чину присуствовали су и многобројни гости међу којима је био српски конзул Светислав Станојевић. После овог верског чина хор мушке гимназије под управом професора музике и певања Ристе Николића отпевао је химну Светоме Сави „Ускликнимо с љубаљу“ и химну султану „Хамидију.“ Након тога директор Михаило Питовић држао је беседу о Светом Сави и значају прославе овог празника, а онда је уследио припремљени програм који се састојао од певања и декламавања српских песама. Домаћин славе био је трговац Стева Ацић, а ову улогу за следећу годину прихватио је баштован Анастас Митровић (*Carigradski glasnik*, 5, 30. januar 1904: 3).

Свечана прослава Дана Светога Саве организована је 1904. године и у српским школама у: Прилепу (*Carigradski glasnik*, 7, 13. februar 1904: 3), Кичеву, Крушеву (Битољска каза) (*Carigradski glasnik*, 8, 20. februar 1904: 3), Кунову (Гостиварска каза), Ковачу (Поречка нахија), Крапи (Прилепска каза), Кривогаштану (Прилепска каза), Премки (Кичевска каза), Риљеву (Прилепска каза), Маврову (Гостиварска каза), Боровцу (Охридски Дримкол) (*Carigradski glasnik*, 11, 12. mart 1904: 4), Лисолају (Битољска каза) (*Carigradski glasnik*, 12, 19. mart 1904: 4).

Дан Светога Саве 1905. године је изузетно свечано прослављену Битољу. На јутарњој литургији у Цркви Светог Димитрија био је присутан велики број ученика свих српских школа у Битољу, њихових учитеља и наставника, родитеља и другог грађанства. Након литургије сви су отишли у мушку гимназију где је настављена прослава. У гимназији су били присутни и други гости: муариф, српски генерални конзул Светислав Станојевић и први пут руски вице конзул Кохмански. Директор Светозар Томић беседио је о Светом Сави. Томић је

своје излагање прилагодио присутнима, не само наставницима и ученицима него и осталом грађанству (Томић, 1936: 11–16). Након директорове беседе послужени су гости а ученици су извели припремљени програм који се састојао од декламовања песама. Увече су ученици мушке гимназије организовали позоришну представу *Патлен*, према средњовековном француском драмском делу *Адвокат Пјер Патлен* из XV века, које је написао непознати аутор. После представе организовано је општенародно весеље које је трајало до раних јутарњих сати. Дописник из Битоља у извештају *Цариградском гласнику* о прослави Дана Светога Саве 1905. године у овом граду пише о великом значају ове прославе. На самом почетку текста он износи своје задовољство што је „ове године једна велика маса народа, много већа него досада, узела учешћа у прослави св. Саве.“ У даљем делу текста дописник констатује да „према броју ученика и грађана који узимају учешће у овој прослави, ми можемо судити и како напредује наш народни и културни рад у овим местима... Школа је код нас најмоћније средство за буђење народне свести и овај успех који смо имали ове године у Битољу можемо у великој мери да припишемо школи“ (*Carigradski glasnik*, 7, 11. februar 1905: 3).

Дан Светога Саве 1905. године свечано је прослављен и у српским школама у: Прилепу (*Carigradski glasnik*, 7, 11. februar 1905: 3), Секирцу (Прилепска каза), Тополчану (Прилепска каза), Зубовцима (Гостиварска каза) (*Carigradski glasnik*, 9, 25. februar 1905: 3), Леунову (Гостиварска каза), прилепским селима Доловцу, Слечу, Кривогаштанима и Врбјану, Зрзу, Риљеву (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 10, 4. mart 1905: 3), Козичину (Кичевска каза), Крушју (Поречка нахија) (*Цариградски гласник*, 11, 11. mart 1905: 3), Лабуништу (Дримкол Охридски) и Манастирцу (Поречка каза) (*Carigradski glasnik*, 12, 18. mart 1905: 3).

Прослава Дана Светога Саве у Битољу 1906. године почела је јутарњом службом у Цркви Светог Димитрија. У цркву су дошли ученици свих српских школа у Битољу, њихови родитељи и други грађани. Било је доста старијих људи. Сви су са нестрпљењем чекали да почне како би исказали своје поштовање према лику и делу Светога Саве. Међутим, на самом почетку службе наступило је разочарање код присутних, јер се служба обављала на „туђем језику“ (вероватно на грчком – подвукао аутор). На крају службе „уместо иконе св. Саве, коју је народ захтевао да целива и обдари, црквени оци су пружали нејасну икону једног другог свеца.



Присутни, добродушни људи не слутећи ништа и немогући, због слабе светлости у цркви, разликовати црте на икони, прилазили су истој и богато даривали“ (*Carigradski glasnik*, 1 0, 10. mart 1906: 2). Када су касније сазнали за овај поступак свештенства у цркви међу присутнима се јавио гнев и револт. Гнев и незадовољство поступцима свештенства кулминирало је када су дошли у мушку гимназију у дневној (цивилној) ношњи да обаве обред водоосвећења и резања славског колача. Ово је изазвало „јасне протесте присутних Срба, праћене негодовањем и љутњом.“ Иако је први део (верски део) прославе изазвао код присутних гнев и разочарање, други део прославе је увелико поправио њихово расположење. Најпре је о значају ове прославе за српску школу и српски народ говорио је нови директор гимназије Јеротије Топаловић, кога веома пажљиво слушали ученици, наставници и многобројни присутни грађани. Затим су ученици основних и средњих школа извели припремљени свечани програм, који се састојао од декламовања и певања песама на српском, турском и француском језику. Након завршеног програма у трпезарији (пансионату) мушке гимназије организован је ручак за учитеље и професоре свих српских школа у Битољу, као и за један број грађана из вароши и околних места. Поподне организован је забавни део прославе који се одвијао на два места, у мушкој основној школи и у мушкој гимназији. Забавни део програма који се одвијао у мушкој гимназији приказан је у три тачке: певање уз гусле, жива слика и позоришна представа. У трећој тачки ученици четвртог разреда приказали су комедију Бранислава Нушића *Обичан човек*. Све три тачке изазвале су велико интересовање присутних. Прослави је присуствовао и српски конзул Светислав Станојевић са супругом и чиновницима у конзулату, што је додатно утицало на расположење свих присутних. Забавно вече је завршено игром и песмом дубоко у ноћи. Посетиоци су понели при расстанку најлепше утиске са једне свечаности која је имала чисто српско народно обележје (*Carigradski glasnik*, 10, 10. mart 1906: 2; *Carigradski glasnik*, 39, 29. septembar 1906: 2).

Свечана прослава Дана Светога Саве 1906. године организована је и у српским школама у: Прилепу, Охриду (*Carigradski glasnik*, 4, 27. јануар 1906: 1), Крушеву (Битољска каза), Дебру (*Carigradski glasnik*, 5, 3. februar 1906: 3), Галати (Гостиварска каза), Пожарану (Гостиварска каза) (*Carigradski glasnik*, 6, 10. februar 1906: 3), Галичнику (Гостиварска каза), Зрзу

(Прилепска каза), Риљеву (Прилепска каза), Тополчану (Прилепска каза) (*Carigradski glasnik*, 7, 17. februar 1906: 3), Крушју (Поречка нахија) (*Carigradski glasnik*, 9, 3. март 1906: 3), Лабуништу (Охридски Дримкол) (*Carigradski glasnik*, 10, 10. март 1906: 2) и Тресенчу (Реканска каза, Дебарски санџак) (*Carigradski glasnik*, 8, 24. februar 1906: 3).

И поред очигледне неслоге и поделе међу Србима у Битољу<sup>30</sup> Светосавска прослава 1907. године<sup>31</sup> је ипак организована. Пошто је неколико наставника поднело оставке и напустило школу непосредно пред Дан Светога Саве, организацију прославе преузели су учитељи Војислав Чакаревић и Теодор Чакширевић и хонорарни наставник црквеног певања Михаило Оцевић.<sup>32</sup> Григорије Божовић је, у тексту који је објављен у *Цариградском гласнику*, описао како је протекла прослава Дана Светога Саве у Битољу 1908. године. Одбор за прославу Савиндана у Битољу 1908. године чинили су учитељи основних школа и наставници гимназија и Домаћичко-раденичке школе на челу са професором Александром Марићем (Božović, 1908: 1). Позивнице за званице су одштампане на српском и француском језику и послате свим конзулатима, војним и грађанским властима, установама и свим битољским Србима.<sup>33</sup> Јутарња служба је одржана у Цркви Светог Димитрија која је за ту прилику била осветљена. Служио је епископ Емилијан са три свештеника и два ђаконa. „После литургије, у паради и највећем реду дошло се у гимназију. [...] Иако бејаше пазарни дан, свет је врвео и било га је у толиком броју, да су многи били без седишта.” Пошто су гости распоређени, у 11 часова отпочето је водоосвећење и сечење славског колача, што су учинила три свештеника. На крају обреда ученички хор је отпевао славску химну. Директор Аранђел Ст. Јотић је је најпре поздравио присутне а онда је одржао беседу о значају светосавске прославе

<sup>30</sup> Срби у Битољу су били подељени на два табора. Један су чинили особље конзулата и предводио их је секретар Велешко-дебарске митрополије Јован Ђирковић а други табор су чинили наставници средњих школа и предводио га је директор гимназије Јеротије Топаловић, који није био у добрим односима са настојатељем (мутевлијом, власником) гимназије Хаџи Поповићем а ни са пелагонијским митрополитом Поликарпом. Да би се ситуација умирила конзул Светислав Станојевић је одмах после Дана Светога Саве предложио да се смени директор Топаловић а да се Јован Ђирковић премести у Скопље (Novakov, 2014, 611–612).

<sup>31</sup> У Битољу су школске 1906/1907. године радиле две средње школе које су похађали 99 ученика и ученица, и то: мушка четвороразредна гимназија (поугимназија) са интернатом која је имала 77 ученика и троразредна девојачка школа са интернатом која је имала 22 ученице (Vučićić, 2014: 273).

<sup>32</sup> AS, MID, PPO, 1907, red 95, Bitolj 20. januar 1907.

<sup>33</sup> AS, MID, PPO, 1908, red145, Bitolj3. januar 1908.

за српски народ. Гостију никада није било више до тада. Међу гостима били су и познате личности у као што су: Драгоман Валије, руски конзул В. Ф. Кал, италијански гроф од Визарта, грчки Димарис, румунски Занеску, инспектор свих школа и многи други. Француски конзул је упутио честитку и извинио се што није могао и лично да присуствује прослави. Ученици мушке гимназије су отпевали султанову химну „Хамидију“. Након тога ученици су извели припремљени свечани програм који се састојао од наизменичног хорског певања под диригентском палицом наставника Ристе Николића и декламовања песама на српском, турском, француском језику. После завршеног програма гости су послужени славским житом (кољивом), слаткишима, соком, алкохолним пићима и цигаретама. Пошто су се гости разишли, за наставнике, учитеље и ученике организован је ручак. На ручку је био присутан и деда Мицко из села Тополчана, као и српски вице-конзул у Битољу и Јован Ћирковић, референт Велешко-дебарске епархије. После ручка организовано је ђачко и народно весеље, које је уз веселу игру и послужење потрајало до после поноћи. „Овако је код нас прошла светосавска светковина. Колико се могло чинило се да она одговори својој сврси и да према тому не носи само тип разоноде ђака и народа него и да се пред странцима покаже наш културни степен и углађеност. У томе правцу су биле тежње“, истиче Григорије Божовић у тексту за *Цариградски гласник* (Воžović, 1908:1). Да је организација прославе била врло успешна види се из поруке конзула Светислава Станојевића коју је послао Министарству иностраних дела Србије: „Данашњи празник прослављен свечано у најбољем реду у Мушкој гимназији, пуна школа гостију, пре тога ђаци гимназије мушке и женске били у цркви. На ручку биће народно весеље.“<sup>34</sup>

Свечана прослава Дана Светога Саве 1908. године одржана је и у српским школама у: Кичеву, Ресену (Гостиварска каза), Турчану (Гостиварска каза) (*Carigradski glasnik*, 5, 1. februar 1908: 4), Острову (Битољски вилајет), Охриду (*Carigradski glasnik*, 6, 8. februar 1908, 4), Крушју (Поречка нахија) (*Carigradski glasnik*, 7, 15. februar 1908: 4), Галичнику (Гостиварска каза) (*Carigradski glasnik*, 8, 22. februar 1908, 4) и Крушеву (Кичевска каза) (*Carigradski glasnik*, 9, 29. februar 1908, 4).

Школске 1908/1909. године у Битољском вилајету је било српских школа у 61 месту. У њима је радило 82 учитеља и

<sup>34</sup> AS, MID, PPO, 1907, red129, Bitolj15. januar 1907..

наставника, са 1743 ученика и ученица (Vučetić, 2014: 279). Прослава Дана Светога Саве у Битољу 1909. године почела је службом у грчкој цркви на којој су присуствовали наставници и учитељи основних школа, гимназија и Домаћичко-раденичке школе са многобројним народом. Послејутарње службе у Цркви Светог Димитрија, прослава је настављена у школској сали зградемушке гимназије, која је за ову прилику била лепо уређена. Међу присутним гостима биле су и познате личности као што су: руски, српски и румунски конзул, супруга и ћерка француског конзула, секретар бугарске агенције, директори грчке и румунске гимназије. Кад су гости распоређени, обављен је верски обред водоосвећење и резање славског колача, потом је отпевана светосавска химна, што је стојећи саслушано. Услед промењених политичких околности није певана султанова химна „Хамидија“. „После слушања светосавске химне, директор гимназије Аранђел Ст. Јотић поздравио је госте а онда је говорио о повољнијим просветним и политичким приликама након извођења младотурске револуције и обнављања уставног стања у Турској. Наставник географије Владислав Нешковић је беседио о лику и делу Светога Саве и значају прославе. Ђачки хор, којим је управљао професор Александар Марић отпевао је Мокрањчеву руковет и песму Ђуре Јакшића „Падајте, браћо“. Након тога ученици гимназије су декламовали песме на српском, турском, француском и италијанском језику. Тиме је завршен преподневни свечани део програма, а „после подне било је и ученичко весеље с игранком, а увече забава за народ и најближе пријатеље наше“ (*Carigradski glasnik*, 7, 13. februar 1909: 4).

На Дан Светога Саве 1909. године одржана је свечана прослава и у српској школи у Ресену (Гостиварска каза) (*Carigradski glasnik*, 5, 30. januar 1908: 4).

Школске 1909/1910. године у Битољском вилајету је било српских школа у 66 места. У њима је радило 88 учитеља и учитељица, са 1809 ученика и ученица (Vučetić, 2014: 280).

Прослава Савиндана у Битољу 1910. године почела је јутарњом службом у препуној Цркви Светог Димитрија, на којој је служио грчки епископ Василије. После службе ученици свих српских школа, са учитељима, наставницима и родитељима, српско грађанство и особље српског конзулата, отишли су у гимназију где је обављен верски обред водоосвећење и резање славског колача. Био је присутан и српски свештеник Стефан,

који је отпевао неколико српских црквених песама. Директор гимназије Аранђел Ст. Јотић је поздравио присутне и одржао кратак говор, о политичко-просветним приликама након успостављања уставног стања у Турској, о значају Светога Саве, Тирила и Методија. После говора директора ученици су извели припремљени свечани програм који се састојао од певања и декламовања српских народних и уметничких песама: „О Босни“, „Остајте овде“, „Светом Сави“, „У бој“. Певали су и декламовали и неколико песама на француском и турском језику. Бачки хор је отпевао химну Светом Сави „Ускликнимо с љубављу“ и турски марш „Хуријет“, који је за ову прилику прилагодио наставник музике Риста Николић. Кад се програм завршио послужени сугости, славски житом (кољивом), ракијом (шљивовицом), слатким и цигаретама. Међу многобројним гостима били су присутни: руски и бугарски конзул, заступник валије, војни представници и представници локалних турских власти, директори грчке и румунске гимназије у Битољу. Домаћин славе, српски конзул у Битољу Љубомир Михаиловић приредио је заједнички ручак за све ученике, учитеље, наставнике и госте. После подне од 14 до 18 часова организована је ђачка игранка, а увече је организовано општенародно весеље за све Србе из Битоља и околних места. И ова прослава Дана Светог Саве у Битољу протекла је уредно.<sup>35</sup>

Светосавска прослава у Битољу у 1912. године била је врло свечана. Јутарњу службу у Цркви Светог Димитрија служио је митрополит грчки са свештеницима. Након завршене службе ученици са својим учитељима и професорима отишли су упарађени у мушку гимназију где су обављени верски обреди водоосвећење и резање славског колача. После овог верског обреда ученици су извели припремљени свечани програм који се састојао од декламовања и певања познатих српских песама. Директор Петар Косовић одржао је беседу о Светом Сави и значају ове прославе за српски народ. У вечерњим сатима ученици средњих школа су организовали позоришну представу *Кир Јања*, а после тога је настављено забавно вече са игранком која је трајала до касно у ноћи.<sup>36</sup>

Прослава Дана Светог Саве у српским школама у Битољском вилајету, па и у целој Македонији, била је од изузетне важности за

<sup>35</sup> АС, МИД, ППО, 1910, ред 283, Битољ, 20. јануар 1910.

<sup>36</sup> АС, МИД, ППО, 1912, ред 91, Битољ, 18. јануар 1912.

тамашње Србе јер је представљала један од начина српског народног саборовања и неговања традиције и српске културе уопште. „Васпитањем својих ученика а преко њих и грађана школа постаје место где се стичу као у какво јато, грађани свесни своје народности и око кога се образује јачи и јачи српски слојеви” (Томић, 1936: 11–16; Novakov, 2014: 622). Прослављајући успомену на свог првог просветитеља Светога Саву, Срби у Битољском вилајету показивали су да су један народ, с истим жељама и тежњама, као и Срби у Србији и другим државама и провинцијама.

### РЕФЕРЕНЦЕ

#### Neobjavljeni izvori

- Arhiv Srbije, Ministarstvo inostranih dela, Političko-prosvetno odeljenje (AS, MID, PPO). APA: Arhiv Srbije. (n.d.). *Ministarstvo inostranih dela, Političko-prosvetno odeljenje* [AS, MID, PPO].
- Arhiv Srbije, Kraljevsko srpsko poslanstvo u Carigradu (AS, KSPC, fasc. 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73). APA: Arhiv Srbije. (n.d.). *Kraljevsko srpsko poslanstvo u Carigradu* [AS, KSPC, fasc. 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73].
- Arhiv Srpske akademije nauka i umetnosti, Zaostavština Mihaila Ristića (ASANU, MR, 14243). APA: Arhiv Srpske akademije nauka i umetnosti. (n.d.). *Zaostavština Mihaila Ristića* [ASANU, MR, 14243].
- Arhiv Srpske akademije nauka i umetnosti, (ASANU, Pera Ž. Ilić, „Na narodnoj mobi“, 10705). APA: Arhiv Srpske akademije nauka i umetnosti. (n.d.). *Pera Ž. Ilić, „Na narodnoj mobi“* [ASANU, Pera Ž. Ilić, 10705].
- Arhiv Srpske akademije nauka i umetnosti, (ASANU, Zaostavština Stevana Simića, rukopis, inv.br. 13313. „Uspomene o ljudima i događajima u Makedoniji od 1912. do 1941. godine“). APA: Arhiv Srpske akademije nauka i umetnosti. (n.d.). *Zaostavština Stevana Simića, rukopis, inv.br. 13313. „Uspomene o ljudima i događajima u Makedoniji od 1912. do 1941. godine“* [ASANU, Zaostavština Stevana Simića].
- Arhivsko odeljenje Narodne biblioteke Srbije, Posebna zbirka, fascikla Jovan Hadži Vasiljević (PZ NBS, F JHV) P 413. APA: Arhivsko odeljenje Narodne biblioteke Srbije. (n.d.). *Posebna zbirka, fascikla Jovan Hadži Vasiljević* [PZ NBS, F JHV, P 413].

#### Objavljeni izvori

- Aleksić-Pejaković, L., & Anić, Ž. (2008). *Dokumenta o spoljnoj politici Kraljevine Srbije 1903–1914, knj. II, sv. 4/2, juli-decembar 1907. i Dodatak 2 za tu godinu*. Beograd: SANU.
- Aleksić-Pejaković, L. (2008). *Dokumenta o spoljnoj politici Kraljevine Srbije 1903–1914, knj. II, Dodatak 1 (Organizacija Srpska odbrana 1903–1905)*. Beograd: SANU.

- Radenić, A. (1991). *Dokumenta o spoljnoj politici Kraljevine Srbije 1903–1914, knj. I, sv. I, (29. maj/11. jun 1903–14/27. februar 1904)*. Beograd: SANU.
- Radenić, A. (1998). *Dokumenta o spoljnoj politici Kraljevine Srbije 1903–1914, knj. I, sv. II, (15/28. februar 1904–31. decembar 1904/13. januar 1905)*. Beograd: SANU.

## LITERATURA

- Božović, G. (1908). Pismo iz Bitolja. *Proslava Svetoga Save, Carigradski glasnik*, 5, 1–1.
- Dedović, V. (2016). *Rad Srbije na zaštiti državnih i nacionalnih interesa u Makedoniji od 1885. do 1912. godine*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.  
<https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/7253/Disertacija.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Đilas, J. (1969). *Srpske škole na Kosovu od 1856. do 1912. godine*. Priština.
- Hadži Vasiljević, J. (1928). *Prosvetne i političke prilike u južnim srpskim oblastima u XIX veku*. Beograd.
- Hadži Vasiljević, J. (1911). Grad Bitolj. *Brastvo* (Beograd), XIV, 202–258.
- Hadži Vasiljević, J. (1935). Sveti Sava. *Kalendar Vardar za 1936. godinu*, XXIV, 130–142. Beograd.
- Ivanić, I. (1902). *Iz crkvene istorije Srba u Turskoj u XVIII i XIX veku*. Beograd–Novi Sad.
- Ivanić, I. (1908). *Makedonija i Makedonci, opis zemlje i naroda* (knj. II, Dodatak, Crna knjiga, Spisak Srba poginulih od 1897–1909. godine od agenata bugarskog komiteta u južnoj Staroj Srbiji i Makedoniji). Novi Sad.
- Jovanović-Kodža, A. (1937). Srpske škole i četnički pokret u Južnoj Srbiji pod Turcima. In *Spomenica 25-godišnjice oslobođenja Južne Srbije* (pp. 271–307). Skoplje.
- Jovanović, M. J. (1990). *Južna Srbija od kraja XVIII veka do oslobođenja* (reprint izdanje). Beograd.
- Milićević, M. (1868). *Škole u Srbiji. Glasnik učenog društva*, XXIV. Beograd.
- Novakov, A. (2014). *Srednje srpske škole u Osmanskom carstvu (1878–1912)* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.  
[https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8129?locale-attribute=sr\\_RS](https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8129?locale-attribute=sr_RS)
- Novakov, A. (2017). Jubilej – 120 godina od osnivanja Srpske muške gimnazije u Bitolju (Izveštaj Petra R. Kosovića o Srpskoj muškoj gimnaziji u Bitolju). *Zbornik Matice srpske za istoriju*, 96, 131–157.
- Pejin, J. (1999). O obnovi rada i osnivanju srpskih škola u Makedoniji 1897. godine. *Vardarski zbornik*, 1, 323–327.
- Stanić, M. (1999). Uspomene na mitropolite sa kojima sam radio – Mihaila Ristića. *Vardarski zbornik*, 2, 69–141.
- Stojančević, V. (1999). Političke i crkveno-školske prilike kod stanovništva srpske nacionalnosti u Bitoljskom vilajetu početkom XX veka. *Vardarski zbornik*, 1, 27–51.
- Šešum, U. (2013). Društvo protiv Srba 1897–1902. Metodi i mere bugarske diplomatije, Egzarhije i Bugarsko-makedonsko-odrinke revolucionarne organizacije protiv širenja srpskog uticaja u Južnoj Staroj Srbiji i Makedoniji 1897–1902. *Srpske studije*, 4, 73–103.
- Šešum, U. (2020). Srpske škole i učitelji u Staroj Srbiji i Makedoniji u Velikoj istočnoj krizi. In *Zbornik radova sa naučnog skupa Jovan Ristić, državnik i diplomata – Berlinski kongres* (pp. 147–200). Kragujevac: Istorijski arhiv Šumadije.
- Tomić, S. (1936). Proslava Svetoga Save u srpskim školama u vreme Tursko u Staroj Srbiji i Makedoniji. *Južni pregled* (Skoplje), I, 11–36.

## Образовање и васпитање, XIX (22)

---

- Veselinović, M. V. (1897). *Statistika srpskih škola u Turskoj (u Staroj Srbiji i Makedoniji) za 1895/1896. školsku godinu*. Beograd.
- Veselinović, M. V. (1908). Sveti Sava. Školski zaštitnik u Srba. *Bratstvo* (Beograd), XII–XIII, 21–133.
- Vučetić, B. (2014). Prosvetni rad Srbije u Turskoj od 1820. do 1912. godine. *Mešovita građa, nova serija*, XXXV, 263–300. Beograd.
- Vučetić, B. (2018). Uspomena o ljudima i događajima u Makedoniji Stevana Simića. *Mešovita građa, nova serija*, XXXIX, 233–258. Beograd.
- Zafirović, S. (1934). Srpske gimnazije u Carigradu, Solunu i Skoplju, istorijski pregled njihova života i rada (1892–1894). In *Spomenica četrdesetogodišnjice Državne muške gimnazije u Skopju (1894–1934)* (pp. 74–77). Skoplje.
- Zafirović, S. (1937). Istorija naše nacionalne prosvete u Južnoj Srbiji do 1912. godine. *Južna Srbija*, I, 43–49. Beograd.
- Živković Hristić, Z. (2009). Sećanja Svetozara Tomića na Svetosavske proslave u Staroj Srbiji i Makedoniji krajem XIX i početkom XX veka. *Bratstvo*, XIII, 191–200.

Štampa

Carigradski glasnik (Carigrad), (1895–1908).



Vukašin D. DEDOVIĆ  
OŠ „Svetozar Marković“ Kraljevo, Serbia

## SAINT SAVA'S CELEBRATIONS OF SERBIAN SCHOOLS IN BITOLA'S VILAYET FROM 1898 TO 1912

**Summary:** *The paper is about the Svetosava celebrations in Serbian schools in the Bitola province from 1898 to 1912 and the impact of those celebrations on preserving tradition, raising national awareness, and maintaining the basic spiritual values of the Serbian people in this area. After the closure of Serbian schools and the expulsion of teachers during the Great Eastern Crisis, permission for their reopening in the Bitola Province was obtained only in March 1897. The Serbian people celebrated all Christian holidays, thereby raising their national spirit. Of all the festivities, those dedicated to the first Serbian archbishop, enlightener, and teacher St. Sava stood out. We tried to describe the program and the way of celebrating this extremely important date in Serbian history based on preserved archival material, reports from correspondents of the Constantinople Herald, and relevant literature. These celebrations showed that the cultural life of the Serbs in Turkey had not died down. In these celebrations, and by keeping other traditions, the Serbian people sought the hope that had been taken from them from all sides. Based on the mentioned documents, it can be concluded that the Saint Sava cult was very strong among the Serbian population in the Bitola province, despite the opposition of the Turkish authorities and the pressures of the Bulgarian Exarchate established in this territory. The non-recognition of Serbian nationality and pressure from all sides united Serbs in their efforts to defend and preserve their customs. Saint Sava celebrations in Serbian schools in the Bitola province are a confirmation of the Serbian population's awareness of its roots and existence. The desire of the Serbian population to mark this holiday as worthy as possible represents its quiet but persistent resistance to imposed problems. The diversity in solving problems showed its spiritual strength and vitality even after centuries of living under Turkish rule.*

**Key words:** *Bitola Vilayet, celebration, Saint Sava's Day, Serbian schools, cutting the bread.*



Прегледни рад  
*Образовање и васпитање (Штампано изд.)* –  
*ISSN 2956-1779. - God. 19, br. 22 (2024), стр. 43-60*

37.091.3.:78

37.091.3.:51

COBISS.SR-ID [160353545](#)

DOI: [10.5937/obrvas19-54822](#)

Рад примљен: 17.11.2024.

Рад прихваћен: 15.12.2024.

# PEDAGOGICAL APPROACHES THAT CONNECT MUSIC AND MATHEMATICS


Božana M. RAŠKOVIĆ<sup>37</sup>

University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty  
Leposavic, Serbia

Zorica LJ. GAJTANOVIĆ<sup>38</sup>

University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty  
Leposavic, Serbia

---

<sup>37</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-7185-8173>, e-mail: [bozana.raskovic@pr.ac.rs](mailto:bozana.raskovic@pr.ac.rs)

<sup>38</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-8386-9876>

## PEDAGOGICAL APPROACHES THAT CONNECT MUSIC AND MATHEMATICS

**Summary:** *The starting point of the publication is considering methods of music education that emphasize an early music stimulation and the possibility of their implementation and integration in the formation and development of initial mathematical concepts. Aspiration to connect two seemingly incompatible disciplines, music and mathematics, opens questions whose goal is to find adequate pedagogical approaches that would be in the function of music and mathematics education and achievement, but also the overall development of children. Applying the method of theoretical analysis, a comparison was made among different conceptual approaches, the results of the conducted research and the authors' conclusions. Considering the aforementioned questions, it was concluded that the considered methods emphasize the importance of an early development in the formation of a person and start from the premise that the potential and the environment enable the children to build themselves. Organizing an environment that allows children the freedom by acting through organized and spontaneous activities in kindergarten and school can contribute to children's musical and mathematical development. Connecting musical and mathematical contents with each other, as well as connecting them with everyday activities and setting learning situations in a context that is close and familiar to children, and with the contents of other areas of education and upbringing, provides the basis for successful learning of music and mathematics. Pedagogical implications are contained in aforementioned recommendations for a proper approach to connecting musical and mathematical content and creating a stimulating environment. Future research should be focused on examining and improving the competencies of professionals – teachers and pre-school teachers, which would be in the function of music and mathematics education and achievement, but also the overall development of children.*

**Key words:** *musical abilities, initial mathematical concepts, learning methods, early stimulation, stimulating environment.*

This paper considers the presentation of musical education methods, which emphasize early musical stimulation and the importance of early development in the formation of a person, the possibilities of their implementation and integration in the formation and development of initial mathematical concepts.

Although music and mathematics seem incompatible, looking at historical development, philosophical viewpoints, as well as numerous researches, there is an inextricable connection between these disciplines. Ancient Greek philosophers researched the connections between these areas and realised the relatedness. „In the Pythagorean school, music was on the same level as arithmetic, geometry and astronomy“ (Beer, 1998). Developing the theory of numbers, Pythagoras points out the close connection between numbers and musical tones. They believed that the science of numbers is connected with musical harmony (Adžaga, 2012: 102). The Pythagorean music theorist, Archytas, pointed out the division of intervals in the tonal scale by means of appropriate proportions (Gika, 1987 According: Rajić 2020). Pythagoras' student Philolaus is considered the founder of the tetrachord theory (Barker, 2007). Overtime, a different division emerged, that has remained till these days, mathematics and science were on one side and language and the art on the other. Interest in the connection between mathematics and music still exists and a large number of researchers are trying to discover how musical laws can be represented mathematically, how music can contribute to the development of mathematical thinking and creativity, how mathematics can contribute to the development of musical thinking (Parker, 1973; Rauscher, 1995.; Tajčević, 1997; Milić and Vukićević, 2011; Maričić and Čalić, 2015; Savić, 2018).

Analyzing the determinants of the development of musical and mathematical abilities, it was noticed that there are contrary points of view in the literature. A certain number of researchers support the thesis of innate components that manifest and function from early childhood (McPherson & Williamon 2006; Haroutounian 2002; Radoš 2010; Dejić and Mihajlović 2014) while the others point out that, besides hereditary factors, there is also the interaction with the stimulating environment, which is more important factor in the development of potential than the hereditary factor. Based on the current knowledge about the nature of musical and mathematical abilities, the aforementioned dilemmas lose their basis. Most

psychologists today agree with the opinion of Farnsworth who emphasizes that both determinants, genetics and environment, are important in shaping abilities and what differentiates them is which factor is considered more important (According to: Matić & Mirković Radoš, 1986: 35).

It is evident that music and mathematics include certain common abilities, such as perception, memory, insight, creativity and others, which can be innate but also learned. Through music, children acquire melody, rhythm, pitches, harmony, tempo, meter, dynamics, while in mathematics they acquire initial arithmetical, algebraic, geometric content, then measures, measurements and others (Radoš, 2010). Numerous studies indicate that connecting these two disciplines can have a positive effect on the general development of the child. In the researches (Rauscher et al., 1995; Chan et al., 1998; Rauscher & Zupan, 2000; Vaughan, 2000; Hetland, 2000; Schellenberg, 2004; Fauvel et al., 2006) in which the influence of music education on cognitive development was examined, respondents who had a certain musical education showed more successful results on various tests. The tests examined mathematical, verbal and non-verbal abilities. According to the aforementioned research, it was concluded that more successful results of musically educated subjects derive from general intelligence, which is a common component, on which one external factor can have a great influence. In Wang's research (Wang, 1989), the correlation among two tests of musical achievement and tests of mathematical and visual - spatial abilities was examined, and spatial abilities shown to be a significant prerequisite for musical success. Parker (Parker, 1973) points out that cognitive skills of classification, serialization, understanding the spatial relationships can be developed by guided listening to music. Areas of mathematics that require spatial-temporal reasoning are geometry and certain aspects of calculation, and in further mathematics the ability to perform mathematical proofs. Seeing the rhythm as a flow of sounds or tones of different time duration closely connected and interdependent with the musical meter (Tajčević, 1997), in mathematics we can connect it with proportions, the relation between the part and the whole.

A large number of researches focused on the development of abilities indicate that the period of early childhood is a "critical period" for learning, and therefore for the development of all abilities (Radonjić, 1992; Baumcal, 2012). The development of musical and mathematical abilities in the preschool period is the most intensive and this period

forms the basis of further development. The ability to accept new knowledge in this period is really great and it should be used in the best way, because reaching biological potential depends on proper stimulation (Rajović, 2012). Musical and mathematical activities in the integrated preschool programme cannot be clearly separated from other types of children's experiences and are more closely related to them than in any other period of their development (Duh 2009; Slunjski 2011). The current conception of the preschool programme "Years of ascent" implies the realization of the activities in relation to children's interest in certain contents, therefore adequate support of adults, parents and teachers is of key importance (Regulations on the basics of the programme of preschool upbringing and education – Years of ascent 2018). "The holistic development of children must be methodically supported in accordance with age and individual capabilities. The activities and the complexity of tasks are differentiated depending on differences in psychophysical development" (Popović and Rašković, 2022).

Therefore, this publication will present methods important for early musical stimulation and the possibilities of their implementation and integration in the formation and development of initial mathematical concepts. The aim of the publication is to guide the adults – parents, pre-school teachers and teachers to realize the possibility of connecting music and mathematics and to find adequate pedagogical approaches that would be a function of music and mathematics education and achievements, but also the overall development of children.

## LEARNING METHODS THAT ENHANCE EARLY MUSICAL AND MATHEMATICAL STIMULATION

In music education in preschool institutions, as well as in other educational institutions, various pedagogical approaches are increasingly being introduced. They contribute to the development of creativity, the integration of children in music education and musical activation, as well as the creation of future music lovers. Contemporary developmental psychology indicates that learning through experience and the concept of active learning, which intensify the learning process and activate the individual learner, should be prioritized in the educational process (Matijević and Radovanović,

2011). For this reason, it is important to point out that by properly combining methods, content, forms of work, approaches, it is possible to influence the development of children's biological potential (Milić, 2020). The teacher's task is to carefully select and adapt the educational approach to the children's musical and psychophysical abilities, strengthening the creative potential in accordance with the interests and prior knowledge of the children.

In order for a child to successfully develop the abilities necessary for learning mathematical content, it is necessary to lay the foundations that are reflected in the successful formation of mathematical concepts both in preschool and early school age. Taking into account the cognitive abilities of children, constant action through organized and spontaneous activities in kindergarten and through lessons at school can significantly contribute to the development of mathematical concepts. Connecting mathematical contents with everyday activities and setting learning situations in a context that is close and familiar to them, as well as with the contents of other areas of education and upbringing, provides the basis for successful learning and acquisition of mathematical concepts. Kamenov defines learning as an important part of the process of acquiring mathematical concepts as "the processing and shaping experience, discovery, insight into the essence of phenomena, reconstruction of existing knowledge and establishment of associations between different kinds of knowledge" (According: Marendić, 2009: 4).

In order for children to successfully develop the abilities necessary for acquiring musical and mathematical concepts, it is necessary to organize learning so that children gain both motor and sensory experiences. This contributes to choosing an adequate learning method, connecting different learning contents, and all of this must take place in a stimulating educational environment. Mathematical activities that can be combined with music, verses, art and other content can significantly contribute to the acquisition of mathematical concepts such as the concept of a set. Preschool children can successfully adopt the properties of geometric figures if we present them through certain musical content, such as songs and chants (Paunović et. al., 2018).

Many researchers attach great importance to early musical stimulation and its importance in activating the child's personality and enabling a healthy approach to their psychophysical characteristics. We will present some of the most famous methods of music education



in the twentieth century that emphasize early musical stimulation, namely: Montessori, Dalcroze, Willems and Martenot method. In addition to the importance for the development of musical abilities, the mentioned methods can also represent the basis for the development of initial mathematical concepts. Each of the mentioned methods can be of great importance in improving and connecting learning in the field of music and mathematics.

Maria Montessori (1909), a scientist who devoted her whole life to researching the importance of early development in the formation of a person, starts from the premise that the child is not determined by heredity and that the potential and environment allow the child to build itself. The education she designed allows the child to understand the world around it in its own way through sensory education. Although children go through the same developmental rules, this does not condition the same individual development. Without an appropriate stimulating environment in a certain developmental period important for learning, the development of important potentials will remain neglected (Bašić, 2011).

Montessori believes that sensorimotor triggers are activated between the ages of three and six and points out that the activation of melodic and rhythmic sensations and movement reactions in children should first start spontaneously, then coordinated with listening to music, and only then we can talk about making music (Montessori, 1909, According to: Terzić, 1998). For the purposes of Maria Montessori's research, Elise Brown Barnett composed a collection of piano pieces. Music corresponds to walking, running, jumping, slow walking, waltz, polka. In the initial phase, students react spontaneously, only to be corrected later (Brown Barnett, 1973).

To practice perceptual abilities, Montessori made several children's instruments. She filled the wooden cylinders with different materials that gave six different volumes when shaken. She solved melodic problems by making and playing melodic instruments. She used double bells placed in one parallel row, suitable for comparison, then monochord, whistles, wooden cymbal, children's organ. In her exercises, she paid a lot of attention to silence, starting from it, she taught children to listen, compare, distinguish (Terzić, 1998: 23).

In addition to the importance for the development of musical abilities, the entire work of Maria Montessori represents the basis for the development of initial mathematical concepts. Maria Montessori method is based on encouraging children's development, organizing

an environment in which children have complete freedom to choose the means for their activities (Kopas Vukašinović, 2018: 176). Children's play has a key role in this process, as a spontaneous and free child's activity. The time a child spends in an environment that supports its development will create the basis for independent learning and discovering its own possibilities. In this way children independently acquire knowledge from their environment and thus education becomes a natural process that takes place spontaneously in accordance with the child's capabilities.

When it comes to children's ability to learn mathematical concepts, Maria Montessori believed that every child has the ability to think abstractly, i. e. possesses a "mathematical mind" that children develop from their birth. Apart from the fact that mathematical concepts are abstract, her method implies that mathematics should be made as concrete as possible so that children can understand it. Some of the ways to do this are to connect mathematics with everyday life, whereby one should always start with familiar and concrete material that significantly contributes to the development of mathematical thinking. She believes that mathematical content should start in kindergarten, through which children should be enabled to work independently through research, encouraging cooperation, with the use of various didactic material, while respecting the child as an individual and preparing children for life in the society. The importance of the Montessori method is discussed by Milinković and Bogavac, who believe that this method, if applied in preschool age, creates the basis for an integrative approach to learning at school and that this approach is particularly suitable for learning mathematical contents (Milinković and Bogavac, 2011).

Jacques - Dalcroze Emile is a Swiss composer and pedagogue whose name is inextricably linked to rhythmic gymnastics. The starting basis of his upbringing is the belief that rhythmic certainty will be best developed through large body movements. That is why he tried to create presentations of rhythm in children through various gestures, beating, walking and other large body movements (Rojko, 1982). He devised a method that involves musical activities for children at the age of four. The syncretistic of children's behavior in this period is significant, and that is why the conditions for activities of this kind are extremely favorable. Dalcroze devised that rhythmic movements begin with walking and in this way one starts learning the rhythm. Along with walking, there is an improvisation on the piano, which, in the

initial phase adapts to the child's movements, and later takes the leading role, so that the child coordinates the body with the music and creates harmony with it (Terzić, 1998: 25). The elaborate system of exercises also includes those related to changing time signatures, syncope, phrasing, dynamics. There are also concentration exercises in which movements are interrupted by an unexpected command (stop) and changed. Expressing the rhythm with the body and participating in the musical expression leads to the development of spiritual and physical harmony, thus achieving contact with art. Dalcroze's method affects the development of children's intelligence, concentration and the ability to quickly react to changes in music and to changes in general. These qualities have a positive effect on children's development because they force them to choose before acting and to react quickly. The rising of feelings for the collective is emphasised because in the realisations of this method the child must adapt to improvisations in the group.

While Dalkroz indicates the importance of movement for the acquisition of rhythm, Stanković and Aleksić Veljković pointed out the importance of physical activity and motor skills for the acquisition of mathematical concepts. They point out that children's physical activity contributes significantly to the learning of basic mathematical concepts, which includes the activity of the whole body through various movements (Stanković and Aleksić Veljković, 2021). It is of special importance to show children from preschool age that mathematics does not exist only on its own, but should be connected with other activities and subjects and the space that surrounds children. Movement plays a key role in getting to know the concepts that surround children. The experience that a child gains through movements and physical activities creates the basis for the later acquisition of certain mathematical concepts. This is confirmed by numerous studies that have shown that there is a connection between the development of fine motor skills in early life and later success in mathematics, reading and science (Lopes et al., 2013; Senturk et al., 2015; Stanković, 2017). Hence the need to find adequate methods that will encourage the development of motor and cognitive skills in children of preschool age, and these skills will create a basis for learning mathematical concepts. Children's physical activity through movement, play and other activities significantly contributes to the development of motor skills in children, which can be the basis for later successful reading, writing, mathematics and more (Stanković

and Aleksić Veljković, 2021). This is also confirmed by research carried out in Norway, which included three groups of children with differently developed motor skills (well, average and badly). Each group had to solve a certain mathematical task (to show their age using their fingers, to distinguish objects by shape, colour and size, or to use a number in a sentence. It was discovered that the children who have well-developed motor skills are more successful in solving these mathematical tasks, than the children whose motor skills are average and poor (Beck et al., 2016, According to: Stanković and Aleksić Veljković, 2021).

The new approach to learning with children of preschool age is aimed at the complete development of the child's personality. That is why it is necessary to connect the children's learning process with their daily activities and interests. The key activity for children is play, which includes certain physical activity and movement, and they contribute to the development of thinking, vocabulary enrichment, as well as the abilities necessary to solve certain problems. As Stanković and Aleksić Veljković point out, "pace and speed of movement, directionality and coordination of the whole body form a well - organized psychomotor system of a child" (2021: 247). That is why the goals of mathematics education are focused on the active position of children in everyday, real life situations. A stimulating and well organized environment will contribute to this. The child's interaction with the stimulating environment will significantly contribute to the acquisition of initial mathematical concepts related to space, relations, shapes, quantities, time, number and other mathematical concepts. The child's environment can represent a good starting point for the acquisition of mathematical terminology, which will represent the basis for later acquisition of new mathematical concepts.

It can be concluded that the active position of the child significantly contributes to the development of logical-mathematical abilities, as well as spatial-visual, musical and many other abilities. That is why it is necessary to enable children to acquire mathematical content through activities that involve the active position of the child through movements and manipulation. In order to achieve this, "we must encourage children's physical activity, gross and fine motor skills, complex movements and thereby help the development of the child's overall abilities, and therefore also mathematical" (Stanković, Aleksić Veljković, 2021: 249). This entire process will significantly contribute to the understanding of basic mathematical concepts.

Edgar Willems, a music psychologist and philosopher of Flemish origin, directs his method of learning music to continuous music education. Willems points out that children between the ages of two and three should be included in music education, organized and systematic, and their education should be continued during the school period. Of great importance is his reform at the academic level, which strengthens the competencies of future music teachers and artists in imparting knowledge in the field of music. Starting from the philosophical understanding that all children's knowledge is conditioned by life experiences, he connects his method of music education with the stages of learning the mother tongue. When connecting the phases of learning the mother tongue and learning music, it follows the psychological characteristics and natural phases of the child's development. In the sequence of natural events, it follows the sequence of learning the mother tongue in phases: hear speech - listen to music, sounds, tones, look at the source of sound; accept the sound of speech and musical tones; remember words (tones), rhythms, songs; learn to speak and read (in music, as well); to become a writer (composer) (Terzić, 1998: 30).

In his most significant work, the Psychological basis of musical education (*Bases psicologicas de la educación musical*, 1961), Willems presents a method based on song, which is the synthesis of melody, rhythm and harmony as a means that enables the development of "inner knowledge, i.e. the key to real musicality" (Ivanović, 2019: 49). In music lessons, twenty minutes are spent singing, and twenty minutes are devoted to body movements. With exercises aimed at developing a sense of movement, it encourages motor imagination as the basis of musical and any other rhythm (Willems, 1964: 27). With precise didactic instructions, it enables the achievement of goals. In the first phase of musical education, the Willems method begins with "listening". Various percussion instruments, flutes, bells, metallophone, etc. are used, and the child listens and reacts with movement. As Terzić states, "the child's education goes even into the spheres of avant-garde music, where intratonal chimes (up to 1/16 tone) take the listener out of the tempered system of tones" (Terzić, 1998: 30).

Children learn through interaction with the environment in which they find themselves and through the experiences they acquire in that interaction. A stimulating environment, as pointed out by Stanković and Aleksić Veljković (2021), can represent the basis for learning and

developing skills on which mathematical concepts and other abilities (visual-spatial, musical) are formed. The basic content for learning mathematical concepts and developing certain musical abilities can be a song (Paunović and others., 2018).

Maurice Martenot, a French composer, pianist and creator of a new musical education system related to learning an instrument, presents some teaching principles that are interesting for children's development in general. He believes that music should not belong only to professionals but to everyone. It should enable enjoyment and provide creative possibilities (Martenot, 1993). The Martenot method is focused on the child and its experiences and feelings, which very often neither they nor their teachers know. Art and music should provide the child with balance and security in which it will be able to express itself freely. The author emphasizes the role of the teacher who will initiate an interdisciplinary approach connecting music and art in general.

The first phase of the work on the Martenot's method begins with sensory experiences, after which they become conscious. The next phase that the author emphasizes is listening to music. The author believes that children's hearing can be "passive (listening to music in the background), active (conscious, listening to unknown music or sounds) and very active (when a child listens to a familiar story or song)" (Martenot, 1979, According to: Tanasković, 2021).

Developing self-confidence in children is the basis that stands out in its upbringing and education, and all musical content is subordinated to it. It starts from natural rhythm, includes meter, modal scales and traditional notation. It works for a long time with a small number of tones so that children reach a high level of safety. After a certain time of singing by imitation, it moves to the synthesis of music and written signs, which allows the student to hear the music by reading the notation. Its interpretations will be personal and original and not an imitation of the teacher's interpretation. The author insists on self-control of inner peace - silence (Terzić, 1998: 31).

Listening to music does not only and necessarily contribute to the development of musical abilities. It was confirmed in the researches that success in mathematics increases with the duration of active listening to music (Maričić, Čalić, 2015). Thus, in the first grade, a song can be used as an activity for developing mental representations of the concept of number (Maričić, Čalić, 2015), where students visualize the text, thereby creating a good basis for creating a realistic context in

relation to sets. The concept of a set represents the basis on which the concept of number will be formed in children's minds.

Mathematical content can represent the basis for developing and understanding certain musical concepts. "The mathematical-musical connection can also be seen in the division of a whole into parts: in mathematics, a whole is divided into two halves, a half into two quarters, a quarter into two eighths, an eighth into two sixteenths, and so on. The same principle can be applied in music, if we look at the even division of a whole note: a whole note contains two halves, a half two quarters, a quarter two eighths, an eighth two sixteenths and so on to the smallest note duration, one hundred twenty-eighths" (Despić, 1997 According to: Rajić, 2019: 79). Mathematical presentation and understanding of the concept of a fraction, the denominator showing how many parts the whole is divided into and the numerator showing how many parts are separated, will create a basis for understanding the note duration of a beat in music. It can be concluded that in order to read the durations and ratios of note durations, knowledge of the mathematical concept of fractions is necessary. The introduction of mathematical concepts related to the fractions half and quarter starts already in preschool age (Dejić, 2016). Children observe the parts of the whole and their values through examples, and thus create the basis for acquiring note durations in music.

## CONCLUSION

The publication presents an overview of the most important methods that encourage the development of musical abilities in children of preschool and early school age, and which are important for the acquisition of initial mathematical concepts. The possibilities and importance of connecting different areas, such as music and mathematics, and their importance for the overall development of the child's personality, which is what is striven for in the new concept, were pointed out.

It was pointed out that for the development of musical and mathematical abilities, in addition to innate abilities, it is necessary to encourage and develop abilities in children. In this process, the stimulating environment in which the child lives and learns, which can be a source of both musical and mathematical content and a place of

their application, plays a significant role. Because, "in order to experience mathematics, in order to even feel the emotional charge, as, for example, in music, it should not be presented blandly. Its beauties, which are reflected in its universality and durability, should be constantly emphasized" (Dejić, Mihajlović, 2014: 19). One of the ways that can contribute to this is precisely connecting mathematics and other fields and pointing out its connection and importance with the everyday environment.

It was concluded that physical activity and movement play a significant role in the development of musical and mathematical abilities. Various movements create the basis for the development of rhythm, while activities that include movements of the whole body play a significant role in the acquisition of mathematical concepts. It can be concluded that the active position of the child significantly contributes to the development of logical-mathematical abilities, as well as spatial-visual, musical and many other abilities. The experiences that children gain in this way significantly contribute to their later success in various fields. All those activities that are related to children's interests contribute significantly to this. It was also concluded that the methods based on a song that is a synthesis of melody, rhythm and harmony, in addition to influencing the development of musical abilities, can contribute to the learning of mathematical concepts. Listening to music, which begins with sensory experiences and then becomes conscious, in addition to influencing the development of musical abilities, also affects success in mathematics and can be used as an activity to develop mental representations of the concept of number. As already pointed out in the publication, mathematical content can also represent the basis for developing an understanding of certain musical terms. We can see a mathematical-musical connection in the division of a whole into parts, which can be connected with the division of a whole note into shorter note values. Also, a mathematical understanding of fractions can create a foundation for understanding musical meter.

Directing practitioners to see the possibility of connecting music and mathematics and to find adequate pedagogical approaches in learning is extremely important for education. Therefore, future research should be focused on examining and improving the competencies of professionals –nursery-school teachers and teachers, which would be in the function of musical and mathematical education and achievement, but also the overall development of children.



## BIBLIOGRAPHY

- Adžaga, E. (2012). Povezanost glazbe i matematike. *Matka, (82)*, Zagreb.
- Barker, A. (2007). *The science of harmonics in classical Greece*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Barnett Braun, E. (1973). *Montessori & music: Rhythmic activities for young children*. New York, NY: Schocken Books.
- Baucal, A. (2012). *Standardi za rani razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd, Srbija: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i UNICEF.
- Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja, 8(2)*, 205–216.
- Beck, M. M., Rune, L. R., Geertsen, S. S., Ritz, C. G., Lundbye-Jensen, J., & Wienecke, J. (2016). Motor-enriched learning activities can improve mathematical performance in preadolescent children. *Frontiers in Human Neuroscience, 10*, 1–14.
- Beer, M. (1998). *How mathematics and music relate to each other?*. Brisbane: East Coast College. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/275837356/Beer-How-Do-Mathematics-and-Music-Relate-to-Each-Other>
- Dejić, M., & Mihajlović, A. (2014). *Matematička darovitost*. Beograd, Srbija: Učiteljski fakultet.
- Dejić, M. (2016). *Predškola u svetu matematike*. Beograd, Srbija: Kreativni centar.
- Duh, M. (2009). *Interdisciplinarni pristup učenju: put ka kvalitetnijem obrazovanju deteta*. Rijeka, Hrvatska: Grafika Zambelli. Retrieved from <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/knjiga/7120>
- Fauvel, J., Flood, R., & Wilson, R. J. (2006). *Music and mathematics: From Pythagoras to fractals*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Haroutounian, J. (2002). *Kindling the spark: Recognizing and developing musical talent*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education, 34(3/4)*, 179–238.
- Ivanović, M. (2019). *Sistem perceptivnih aktivnosti u unapređenju muzičke percepcije i recepcije kod dece* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija.
- Kopas Vukašinović, E. (2018). Predškolski programi u Srbiji kao pretpostavka ostvarivanja kvaliteta vaspitne prakse. *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u Srbiji*, 69–83.
- Lopes, L., Santos, R., Pereira, B., & Lopes, V. P. (2013). Associations between gross motor coordination and academic achievement in elementary school children. *Human Movement Science, 32(1)*, 9–20. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2012.05.005>
- Marendić, Z. (2009). Teorijski okvir razvijanja početnih matematičkih pojmova u dečjem vrtiću. *Metodika, 18(10)*, 129–141. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/file/63977>

- Maričić, S., & Čalić, M. (2015). Integracija razvoja matematičkih pojmova i muzičkog vaspitanja u predškolskom vaspitanju i obrazovanju posredstvom pesama za pevanje. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 6, 317–326. <https://doi.org/10.5937/gufv1506317M>
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Matić, E., & Mirković, K. (1986). *Muzika i predškolsko dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavnasredstva. [https://books.google.rs/books/about/Muzika\\_i\\_pred%C5%A1kolsko\\_dete.html?id=EDhCOgAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.rs/books/about/Muzika_i_pred%C5%A1kolsko_dete.html?id=EDhCOgAACAAJ&redir_esc=y)
- Matijević, M., & Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine. ISBN 978-953-160-246-4
- McPherson, G., & Williamon, A. (2006). Giftedness and talent. U G. McPherson (Ur.), *The Child As Musician: A Handbook of Musical Development* (str. 239–256). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0012>
- Milić, I., & Vukićević, N. (2011). Matematički pojmovi u funkciji upoznavanja ritmičkih trajanja u radu sa decom predškolskog uzrasta. *Zbornik radova sa drugog međunarodnog naučno-stručnog skupa Metodički aspekti nastave matematike*, 289–300. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Milić, I. (2020). Metodički aspekti primene animiranih filmova u muzičkom vaspitanju. U B. Mandić & J. Atanasijević (Ur.), *Ekspresivnost i intimnost u muzici & Tako male stvari: intimno u umetnosti i kulturi, Knjiga III, Zbornik radova sa XIV međunarodnog naučnog skupa Srpski jezik, književnost, umetnost*, 25–27. oktobar 2019 (str. 97–108). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Milinković, J., & Bogavac, D. (2011). Montessori method as a basis for integrated mathematics learning. *Metodički obzori*, 6(1), 135–143. <https://doi.org/10.32728/MO.06.1.2011.11>
- Parker, J. J. (1973). Discriminative Listening as a Basis for Problem Solving Among Four-Year-Olds. *Dissertation Abstracts International*, 33(8A), 4460–4461.
- Paunović, L., Rašković, B., & Gajtanović, Z. (2018). Primena muzičkih sadržaja u usvajanju pojmova o geometrijskim oblicima u predškolskom uzrastu. *Zbornik radova sa X naučnog skupa Nauka i nastava danas*, 77–95.
- Popović, D., & Rašković, B. (2022). Pedagoška podrška u razvijanju muzičkih sposobnosti kod dece predškolskog uzrasta. *DHS-društvene i humanističke nauke*, 1(18), 509–532. DOI: 10.51558/2490-3647.2022.7.1.509
- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta. („Službeni glasnik RS”, br. 88/17 i 27/18 – dr. zakon). Beograd.
- Rajić, S. (2020). *Matematika i muzika u funkciji dečjeg razvoja*. Doktorska disertacija, Interdisciplinarnе doktorske studije istorija i filozofija prirodnih nauka i tehnologije, Univerzitet u Beogradu.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart Enhances Spatial-Temporal Reasoning: Toward a Neurophysiological Basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44–47.

- Rauscher, F. H., & Zupan, M. A. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 215–228.
- Radonjić, S. (1992). *Psihologija učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike* (drugo dopunjeno izdanje). Beograd: Zavod za udžbenike.
- Rojko, P. (1982). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija.
- Rajović, R. (2012). *Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru*. Novi Sad: Smart production.
- Savić, J. M. (2018). Povezanost matematičkih i muzičkih sadržaja u nižim razredima osnovne škole. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 31(3), 124–139. <https://doi.org/10.5937/inovacije1803124S>
- Schellenberg, G. E. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511–514.
- Senturk, U., Beyleroglu, M., Guven, F., Yilmaz, A., & Akdeniz, H. (2015). Motor skills in pre-school education and effects on 5-year-old children's psychomotor development. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 17(2), 42–47.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja-istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stanković, S. (2017). Mogućnosti korelacije fizičkog vaspitanja i matematike u predškolskom uzrastu. *Uzdanica*, XIV(1), 197–205.
- Stanković, S., & Aleksić Veljković, A. (2021). Motoričke veštine, pokret i matematika. *Zbornik radova Metodčki aspekti nastave matematike IV*, 240–253. Fakultet pedagoških nauka u Jagodini.
- Tajčević, M. (1997). *Osnovna teorija muzike*. Beograd: Književno izdavačka zadruga Centar.
- Tanasković, M. (2021). Uporedna analiza pristupa muzičkom obrazovanju i metodama Edgara Vilemsa i Morisa Martenoa. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, br. 23. Univerzitet u Kragujevcu.
- Terzić, E. (1998). *Analiza i vrednovanje udžbenika muzičke kulture u osnovnoj školi u Mađarskoj i Srbiji*. Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 149–166.
- Wang, C. C., & McCaskill, M. E. (1989). Relating musical abilities to visual-spatial abilities, mathematics, and language skills of fifth-grade children. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 184–191.
- Willems, E. (1964). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba.

Божана М. РАШКОВИЋ

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

Зорица Љ. ГАЈТАНОВИЋ

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

## ПЕДАГОШКИ ПРИСТУПИ КОЈИ ПОВЕЗУЈУ МУЗИКУ И МАТЕМАТИКУ

**Резиме:** У раду се полази од разматрања метода музичког васпитања у XX веку које потенцирају рану музику стимулацију и могућности имплементације и интеграције истих у формирању и развоју почетних математичких појмова. Тежња за повезивањем наизглед неспојивих дисциплина музике и математике отвара питања чији је циљ усмерен на проналажење адекватних педагошких приступа који би били у функцији музичког и математичког образовања и постигнућа, али и укупног развоја деце. Примењујући методу теоријске анализе, извршено је упоређивање различитих концептуалних приступа и резултата спроведених истраживања и закључака аутора. Након разматрања наведених питања, закључено је да сагледане методе истичу значај раног развоја у формирању човека и полазе од поставке да потенцијал и окружење омогућавају детету да изгради себе. Организовање средине која детету омогућава слободу деловањем кроз организоване и спонтне активности у вртићу и школи може допринети децем музиком и математичком развоју. Такође, повезивање музичких и математичких садржаја међусобно као и повезивање са свакодневним активностима и постављање ситуација за учење у контекст који је деци близак и познате, као и са садржајима других подручја образовања и васпитања даје основу за успешно учење музике и математике. Педагошке импликације су садржане управо у наведеним препорукама за правилан приступ повезивања музичких и математичких садржаја и креирању подстицајне средине. Будућа истраживања потребно је усмерити на испитивање и могућности унапређивања компетенција професионалаца- васпитача и учитеља које би биле у функцији музичког и математичког образовања и постигнућа, али и укупног развоја деце.

**Кључне речи:** музичке способности, почетни математички појмови, методе учења, рана стимулација, подстицајна средина.

Прегледни рад  
*Образовање и васпитање (Штампано изд.). –*  
*ISSN 2956-1779. - God. 19, br. 22 (2024), стр. 61-72*  
37.091.39:004.89

COBISS.SR-ID [160368393](#)

DOI: [10.5937/obrvas19-54678](#)

Рад примљен: 10.11.2024.

Рад прихваћен: 15.12.2024.

# ПРИМЕНА ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ – ЧЕТБОТ СНАТГРТ

Синиша Г. МИНИЋ<sup>39</sup>

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у косовкој  
Миртовци, Учитељски факултет, Лепосавић, Србија

Немања Н. ДЕРЕТИЋ<sup>40</sup>

Београдска академија пословних и уметничких струковних студија,  
Београд, Србија

---

<sup>39</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-5656-5594>, e-mail: [sinisa.minic@pr.ac.rs](mailto:sinisa.minic@pr.ac.rs)

<sup>40</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-6564-7137>

# ПРИМЕНА ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ – ЧЕТБОТ CHATGPT

**Апстракт:** Брзи напредак вештачке интелигенције и обраде природних језика довели су до развоја све софистициранијих и свестранијих језичких модела. Модели вештачке интелигенције могу да креирају нове податке на основу образаца и структура научених из постојећих података. Ови модели могу да генеришу садржај мултимедијални садржај. Генеративни модели вештачке интелигенције ослањају се на технике машинског учења без надзора и неуронске мреже да би анализирали, разумели и генерисали садржај који веома личи на резултате које генерише човек. Међу њима, ChatGPT, четбот вештачке интелигенције који је развио OpenAI, појавио се као моћан алат са широким спектром примена у различитим доменима. Последњих година научне и академске заједнице су посветиле изузетну пажњу истраживању и развоју четбота ChatGPT. Према сервису Google Scholar, до новембра 2024. више од 212.000 чланака је објављено о четботу ChatGPT у разним часописима и конференцијама националног и међународног значаја. Све већи развој четбота ChatGPT значајно ће да преобликује тржиште образовања и изазива забринутост у академској заједници о томе како треба да се подучавају следеће генерације. На пример, ова технологија може да се користи за ефикасно писање чланка или есеја у року од неколико секунди, потенцијално укидајући потребу за људском интервенцијом. У раду ће бити приказан преглед литературе о могућностима примене четбота ChatGPT у настави, кључним изазовима и ризицима у вези са применом у образовању. Употреба четбота као што је ChatGPT и других модела вештачке интелигенције у образовању је област истраживања која нуди многе могућности за побољшање искуства учења за ученике и подршку раду наставника. Међутим, да би се њихов пуни потенцијал за образовање ослободио, кључно је да се приступи употреби наведеног модела са опрезом и критички процене њихова ограничења и потенцијалне пристрасности.

**Кључне речи:** вештачка интелигенција, ChatGPT, образовање, четбот, информационе технологије.

## УВОД

ChatGPT је софтверски алат за обраду природног језика коју покреће технологија вештачке интелигенције (енгл. Artificial Intelligence) која омогућава вођење разговора са четботом и још много тога. Према Брендју, Израелију и Веју [Brand, Israeli & Ngwe] (2023), GPT у називу ChatGPT је скраћеница за „Генеративни унапред обучени трансформатор“ (енгл. Generative Pretrained Transformer), што се односи на начин како четбот ChatGPT обрађује захтеве и формулише одговоре. Ову архитектуру је организација OpenAI првобитно представила 2018. године. OpenAI је истраживачка лабораторија за вештачку интелигенцију која је основана у Сан Франциску да промовише и створи „пријатељску вештачку интелигенцију“ за добробит људи (Mhlanga, 2023).

ChatGPT је обучен уз помоћ људских повратних информација и модела награђивања који рангирају најбоље одговоре. Еволуција ChatGPT-а од његових раних претходника до његовог тренутног стања учинила га је непроцењивим алатом за унапређење научних истраживања, са његовим утицајем који се осећа у широком спектру примена, укључујући обраду података, генерисање хипотеза, преглед литературе и развијање модела.

У складу са (Mhlanga, 2023), прва верзија GPT модела је обучена на великој количини текстуалних података добијених са интернета коришћењем технике дубоког учења познате као трансформатори. Ова обука се одвијала на основу података добијених са интернета. Модел је био у стању да генерише текст који се готово није разликовао од писања које су урадили људи. OpenAI је одлучио да креира GPT-2, који је био знатно побољшана и отпорнија итерација GPT модела, због огромног успеха који је доживела прва верзија GPT модела. Упркос томе, OpenAI је одлучио да потпуну верзију GPT-2 не учини доступном јавности због забринутости око потенцијала модела за неприкладну употребу. У 2020. години, OpenAI је учинио доступним модел GPT-3 за јавност.

ChatGPT као велики језички модел (енгл. large language model) користи дубоко учење за генерисање текстова налик људима као одговор на различите упите. Као датум објављеног почетка рада модела ChatGPT 3.5 узима се 30. новембар 2022. као претпоследња итерација OpenAI и њихових великих језичких

модела који су способни да воде „интелигентне“ разговоре. Према Екеу [Damian Eke], до сада је у радовима објављено постојање неколико верзија: GPT-1 из 2018. године, GPT-2 из 2019. и GPT-3 из 2020. године. GPT-4 је најновија верзија OpenAI система језичког модела (Еке, 2023).

## ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Четботови се широко користе у различитим доменима да аутоматизују задатке и помажу у побољшању корисничког искуства. Последњих деценија, системи засновани на вештачкој интелигенцији, захваљујући методама дубоког учења и приступима обраде природног језика (енгл. Natural Language Processing - NLP), могу да комуницирају са корисницима, разумеју њихове потребе, мапирају њихове изборе и да препоруче одговарајућу акцију без људске интервенције. Традиционални модели четботова засновани на правилима (енгл. Rule-based models) одговарају на питања заснована на правилима која се користе у фази обуке. Међутим, они нису ефикасни у одговарању на питања која се не поклапају са унапред дефинисаним правилима (Tarek et al., 2022).

Модели четботова засновани на проналажењу одговора (енгл. Retrieval-based models) користе унапред дефинисане парове питање/одговор. Затим, модели упоређују упите корисника са унапред дефинисаним питањима кроз једноставне алгоритме као што је подударарење кључних речи или коришћење сложеније обраде као што су модели за проналажење информација. Након тога, четботови враћају најприкладније одговоре на подударно питање као одговор на упит корисника. Пошто ови модели користе унапред дефинисани пар питања/одговора, они враћају одговоре без граматичких грешака. Међутим, они имају неке недостатке у томе што су одговори четбота ограничени на унапред дефинисани скуп и нису осетљиви на промене упита. Да би се решили ови недостаци, предложени су генеративни модели четботова (Tarek et al., 2022). Ови модели користе технике обраде природног језика (NLP) и технике дубоког учења за моделирање и обуку система за дописивање са корисницима. Тренутно, захваљујући дубоком учењу, неуронске мреже су постале доминантан приступ за широк спектар домена као што су препознавање слика, обрада



природног језика итд. У системима са четботовима (агентима за разговор), неуронске мреже се могу користити или за обуку система од почетка до краја (генеративни модели четботова) или у одређеним деловима система.

Према одређеним ауторима (Kasneci et al., 2023), последњих година развијено је неколико великих језичких модела, укључујући GPT (Radford et al., 2018), BERT (Devlin et al., 2018), XLNet (Yang et al., 2019), T5 (Raffel et al., 2020), RoBERTa (Liu et al., 2019), и најшире коришћени модел GPT-3 (Scao et al., 2022).

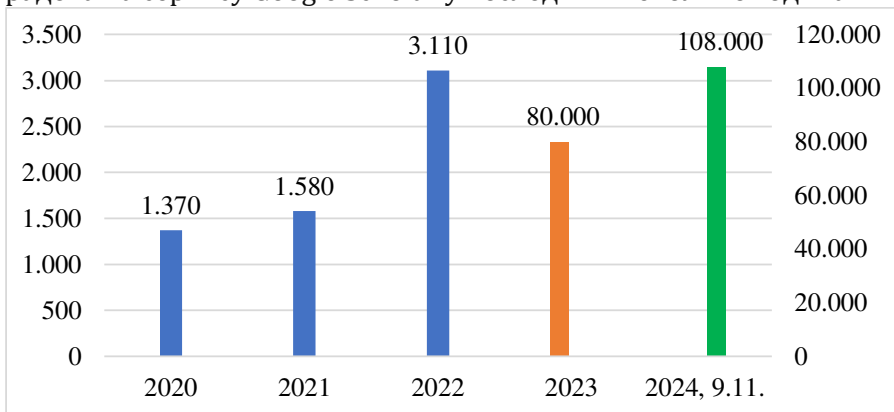
Према Реју [Partha Pratim Ray] (Ray, 2023), развој ChatGPT-а укључивао је низ прекретница и побољшања, укључујући:

1. Увођење трансформер архитектуре, која је омогућила стварање високо ефикасних и скалабилних језичких модела (Casella et al., 2023);

2. Развој и издавање GPT серије, што је демонстрирано потенцијалом вештачке интелигенције у области језичких модела у различитим апликацијама, укључујући генерисање текста, превод и закључивање (Beerbaum, 2023);

3. Нове верзије ChatGPT, које су изграђене на успесима његових претходника уз укључивање побољшања у тачности, разумевању контекста и разноврсности примене (Sallam et al., 2023).

На слици 1 представљен је раст истраживачког интересовања за појам ChatGPT на основу броја индексираних радова на сервису Google Scholar у последњих неколико година.



Слика 1. Број индексираних радова на сервису Google Scholar са појмом „ChatGPT“

Бројеви са слике 1 односе се на појаву појма „ChatGPT“ у разним чланцима у новинама, извештајима, радовима у часописима и конференцијама и другим изворима.

Тренутно је актуелна верзија ChatGPT-4, која је заснована на моделу GPT-4. Ова верзија доноси побољшања у разумевању језика, прецизности одговора, као и бољој способности за рад са сложенијим питањима у поређењу са претходним верзијама, као што је GPT-3.5.

## УПОТРЕБА CHATGPT У ОБРАЗОВАЊУ

Употреба ChatGPT у образовању идентификована је као потенцијална област интересовања због разноврсног спектра примена које се нуде. Коришћењем модела као ChatGPT, могућности за унапређење искуства учења и подучавања могу бити интересантне за појединце на свим нивоима образовања, укључујући основно, средње и високошколско образовање, али и за професионално усавршавање. Пошто сваки појединац има јединствене склоности учења, способности и потребе, велики језички модели као што је ChatGPT нуде јединствену прилику за пружање персонализованих и ефикасних искустава учења (Kasneci et al., 2023).

Према истраживањима приказаним у раду (Kasneci et al., 2023), могућности за примену ChatGPT на различитим нивоима образовања су:

1. За ученике основне школе — велики језички модели као што је ChatGPT могу помоћи у развоју вештина читања и писања (нпр. сугерисањем синтаксичких и граматичких корекција), као и у развоју стила писања и вештина критичког мишљења. Ови модели се могу користити за генерисање питања и подстицаја који подстичу ученике да критички размишљају о ономе што читају и пишу, као и да анализирају и тумаче информације које су им представљене. Поред тога, велики језички модели такође могу помоћи у развоју вештина разумевања читања тако што студентима пружају резиме и објашњења сложених текстова, што може олакшати читање и разумевање материјала.

2. За ученике средњих школа — велики језички модели као што је ChatGPT могу помоћи у учењу страних језика и стилова

писања за различите предмете и теме, на пример, за предмете математика, физика, језик и књижевност и друге предмете. Ови модели могу се користити за генерисање практичних проблема и квизова, који могу помоћи ученицима да боље разумеју материјал из наставне јединице коју уче. Поред тога, велики језички модели такође могу помоћи у развоју вештина решавања проблема пружајући ученицима објашњења, постепена решења и интересантна питања везана за проблеме, што им може помоћи да разумеју разлоге који стоје иза решења и развију аналитичке способности.

3. За студенте на високошколским установама — велики језички модели могу помоћи у истраживачким задацима и код писања радова, као и у развоју критичког мишљења и вештина решавања проблема. Ови модели се могу користити за генерисање сажетака и нацрта текстова, који могу помоћи студентима да брзо разумеју главне идеје из текста који читају и да организују своје мисли за писање. Поред тога, велики језички модели такође могу помоћи у развоју истраживачких вештина тако што студентима пружају информације и ресурсе о одређеној теми и наговештавају неистражене аспекте и актуелне истраживачке теме, што им може помоћи да боље разумеју и анализирају наставни материјал.

Према Међународном центру за академски интегритет (International Centre for Academic Integrity, 2021), академски интегритет се дефинише као посвећеност према шест основних вредности: поштење, поверење, правичност, поштовање, одговорност и храброст. Када особа користи ChatGPT за генерисање рада или других облика писаних текстова који се затим проглашавају као оригинални рад, онда се крше основни принципе академског интегритета. На слици 2 дате су могућности и карактеристике ChatGPT.



Слика 2: Могућности и карактеристике ChatGPT

Извор: Haleem, A., Javaid, M., & Singh, R. P. (2022). *An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges. BenchCouncil transactions on benchmarks, standards and evaluations, 2(4), 100089.*

Према Халиму, Џавејду и Сингу [Haleem, Javaid, & Singh], наставник (професор) може на неколико начина да утврди да ли је ученик (студент) самостално написао рад или је користио програм за генерисање текста као што је ChatGPT. Коришћење софтверских алата који могу открити плагијат један је од начина да се види да ли је рад сличан било ком другом (Haleem, Javaid, & Singh, 2022).

Програми за генерисање текста често дају идентичан излаз према истом упиту, а ово може бити поуздана техника да се утврди да ли је ученик користио ChatGPT или неки други алат за генерисање текста. Са друге стране, отежавајућа околност је што ChatGPT улази у дијалог са корисником, одговара на накнадна питања, признаје и исправља грешке, одбија неприкладне захтеве, па чак и доводи у питање лажне премисе. ChatGPT је дизајниран тако да брзо и темељно реагује на упутства самих корисника.

Кроз рад Двиведија [Dwivedi] и сарадника, 43 експерта из разних области је истакло много важних питања у вези са могућностима, изазовима и импликацијама генеративне

вештачке интелигенције као што је ChatGPT. У наведеном раду дат је резиме изабраних истраживачких питања која се односе на три тематске области:

1. транспарентност знања и етика;
2. дигитална трансформација организација и друштава и
3. образовање, учење и научна истраживања (Dwivedi et al., 2023).

У будућности, функције ChatGPT биће одличан алат за предузећа у индустријама као што су корисничка подршка, онлајн учење, истраживање тржишта и разним другим областима. Да би се осигурало да се ChatGPT користи на начин који је безбедан, фер и љубазан према студентима, предавачима и свим другим заинтересованим странама, неопходно је да се сви придржавају одговорних и етичких пракси док се примењује технологија у образовном окружењу. Примена технологије вештачке интелигенције у образовним окружењима, као што је ChatGPT, може донети много користи, али са друге стране отвара проблеме у погледу етике и одговорности. Обавезе и етичка употреба ChatGPT-а у образовном сектору приказани су на слици 3 (Mhlanga, 2023).



Слика 3: Одговорно и етичко коришћење ChatGPT у образовању  
Извор: Mhlanga, D. (2023). *Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning (February 11, 2023)*

## ЗАКЉУЧАК

ChatGPT је несумњиво један од најважнијих алата вештачке интелигенције који је развијен последњих година. Он даје значајне могућности за коришћење, али и поставља различите изазове за организације, друштва и појединце. Генеративна вештачка интелигенција може да понуди велики подстицај за продуктивност у различитим окружењима, али такви алати такође постављају низ практичних, етичких, моралних и политичких изазова. На пример, изазови са ChatGPT у образовном сектору су добро познати због недостатка добро развијених смерница и етичких кодекса око примене и контроле садржаја који генерише вештачка интелигенција.

Велики језички модели као што је ChatGPT имају потенцијал да пруже широк спектар предности и могућности за ученике, студенте и професионалце у свим фазама образовања. Модели као ChatGPT могу помоћи у развоју вештина читања, писања, решавања математичких проблема, разумевања градива у различитим областима науке и код учења страних језика. Поред тога, наведени модели могу да студентима обезбеде персонализоване материјале за вежбање, и да помогну код доношења закључака и давања објашњења. На тај начин ови модели могу да помогну да се побољша учинак ученика, студената и професионалаца и да се допринесе побољшаном искуству учења. Поред тога, велики језички модели такође могу помоћи у истраживању, писању радова и извештаја и код задатака са решавањем проблема. Са друге стране, ови модели могу да обезбеде разне друге вештине које су потребне за професионалне обуке у различитим областима живота и рада.

## ЛИТЕРАТУРА

- Beerbaum, D. O. (2023). Generative artificial intelligence (GAI) ethics taxonomy- applying Chat GPT for robotic process automation (GAI-RPA) as business case. Available at SSRN 4385025. <https://doi.org/10.2139/ssrn.438502>
- Brand, J., Israeli, A., & Ngwe, D. (2023). Using GPT for market research. *Harvard Business School Marketing Unit Working Paper No. 23-062*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4395751>
- Cascella, M., Montomoli, J., Bellini, V., & Bignami, E. (2023). Evaluating the feasibility of ChatGPT in healthcare: An analysis of multiple clinical and research scenarios. *Journal of Medical Systems*, 47(1), 1-5. <https://doi.org/10.1007/s10916-023-01925-4>

- Devlin, J., Chang, M. W., Lee, K., & Toutanova, K. (2018). BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding. *arXiv preprint*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1810.04805>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., ... & Wright, R. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges, and implications of generative conversational AI for research, practice, and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Eke, D. O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology*, 13, 100060. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060>
- Haleem, A., Javaid, M., & Singh, R. P. (2022). An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, 2(4), 100089. <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100089>
- International Center for Academic Integrity. (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3rd ed.). Retrieved from <https://academicintegrity.org/resources/fundamental-values>
- Kasneji, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneji, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Liu, Y., Ott, M., Goyal, N., Du, J., Joshi, M., Chen, D., ... & Stoyanov, V. (2019). RoBERTa: A robustly optimized BERT pretraining approach. *arXiv preprint*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1907.11692>
- Mhlanga, D. (2023). Open AI in education: The responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. *Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning*. Available at SSRN 4354422. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4354422>
- Raffel, C., Shazeer, N., Roberts, A., Lee, K., Narang, S., Matena, M., ... & Liu, P. J. (2020). Exploring the limits of transfer learning with a unified text-to-text transformer. *The Journal of Machine Learning Research*, 21(1), 5485–5551.
- Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations, and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 3, 121–154. <https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003>
- Sallam, M., Salim, N. A., Ala'a, B., Barakat, M., Fayyad, D., Hallit, S., ... & Mahafzah, A. (2023). ChatGPT output regarding compulsory vaccination and COVID-19 vaccine conspiracy: A descriptive study at the outset of a paradigm shift in online search for information. *Cureus*, 15(2). <https://doi.org/10.7759/cureus.35029>
- Scao, T. L., Fan, A., Akiki, C., Pavlick, E., Ilić, S., Hesslow, D., ... & Manica, M. (2022). BLOOM: A 176b-parameter open-access multilingual language model. *arXiv preprint*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2211.05100>
- Tarek, A. I. T., El Hajji, M., Youssef, E. S., & Fadili, H. (2022). Towards highly adaptive edu-chatbot. *Procedia Computer Science*, 198, 397–403.

Yang, Z., Dai, Z., Yang, Y., Carbonell, J., Salakhutdinov, R., & Le, Q. V. (2019). XLNet: Generalized autoregressive pretraining for language understanding. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 32. Retrieved from <https://proceedings.neurips.cc/paper/2019/hash/dc6a7e655d7e5840e66733e9ee67cc69-Abstract.html>

Siniša G. MINIĆ

University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty  
Leposavic, Serbia

Nemanja N. DERETIĆ

Belgrade Academy of Business and Art Vocational Studies, Belgrade, Serbia

## APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION – CHATBOT CHATGPT

**Abstract:** *The rapid advancement of artificial intelligence (AI) and natural language processing has led to the development of increasingly sophisticated and versatile language models. AI models are capable of generating new data based on patterns and structures learned from existing data, and they can create multimedia content. These generative AI models rely on unsupervised machine learning techniques and neural networks to analyze, understand, and generate content that closely resembles human-generated output. Among these, ChatGPT, an AI chatbot developed by OpenAI, has emerged as a powerful tool with diverse applications across various fields. In recent years, the scientific and academic communities have devoted significant attention to researching and developing the ChatGPT chatbot. As of November 2024, over 212,000 articles have been published on ChatGPT across national and international journals and conferences, according to Google Scholar.*

*The growing development of the ChatGPT chatbot is poised to significantly reshape the education sector and raises concerns within the academic community regarding how future generations should be taught. For instance, this technology can be used to efficiently write articles or essays in seconds, potentially reducing the need for human involvement. This paper provides a literature review on the potential applications of the ChatGPT chatbot in education, as well as the key challenges and risks associated with its use. The integration of chatbots like ChatGPT and other AI models in education offers numerous opportunities to enhance the learning experience for students and support teachers. However, to fully harness their educational potential, it is crucial to approach the use of these models with caution, critically assessing their limitations and potential biases.*

**Key words:** *artificial intelligence, ChatGPT, education, chatbot, information technology.*



Оригинални научни рад  
*Образовање и васпитање (Штампано изд.). –*  
*ISSN 2956-1779. - God. 19, br. 22 (2024), стр. 73-88*  
159.922.72.072  
81'23-053.4

COBISS.SR-ID [160378889](#)

DOI: [10.5937/obrvs19-54688](#)

Рад примљен: 10.11.2024.

Рад прихваћен: 8.12.2024.

# THE IMPORTANCE OF ORAL PRAXIS IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH SOUNDS IN PRESCHOOL

Ana M. MADŽAR ČANČAR<sup>41</sup>

University of East Sarajevo, Faculty of Medicine Foča, Foča, Republic of  
Srpska, Bosnia and Herzegovina

Slađana V. ČALASAN<sup>42</sup>


University of East Sarajevo, Faculty of Medicine Foča, Foča, Republic of  
Srpska, Bosnia and Herzegovina

Bojana Z. VUKOVIĆ<sup>43</sup>

University of East Sarajevo, Faculty of Medicine Foča, Foča, Republic of  
Srpska, Bosnia and Herzegovina

---

<sup>41</sup>  <https://orcid.org/0009-0004-8249-6616>, e-mail: [anam10000@gmail.com](mailto:anam10000@gmail.com)

<sup>42</sup>  <https://orcid.org/0009-0001-1144-0496>

<sup>43</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0653-3962>

# THE IMPORTANCE OF ORAL PRAXIS IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH SOUNDS IN PRESCHOOL

**Abstract:** *Articulation refers to the correct pronunciation of the sounds of the native language. The production of intelligible speech requires fine coordination and precision of oral muscle movements. Given that the efficient activity of the orofacial muscles is crucial for proper articulation, the aim of this study was to determine the correlation between the inability to perform certain motor patterns and the incorrect pronunciation of sounds. The sample consisted of 63 children of both genders, aged 4 to 6 years. Oral Praxis Test and the Global Articulation Test were used. The research was conducted at the "Čika Jova Zmaj" kindergarten in Foča during November 2023. The results of the study show a significant correlation between the inability to perform the motor pattern of "chattering" and the pronunciation of the sound Š (Cramér's  $V = 0.009$ ), the sound Ž (Cramér's  $V = 0.049$ ), the sound DŽ (Cramér's  $V = 0.014$ ), the sound Ć (Cramér's  $V = 0.017$ ), and the sound Č (Cramér's  $V = 0.008$ ), as well as between the inability to perform the motor pattern of tongue fluttering and the incorrect pronunciation of the sound R (Cramér's  $V = 0.047$ ). It was also found that an alarmingly high percentage (68.3%) of preschool children have articulation disorders.*

**Key words:** *articulation, oral praxis, preschool children.*

## INTRODUCTION

The term "articulation" refers to the correct pronunciation of the sounds of one's native language, and the most common speech disorders in preschool children are articulation disorders. According to the International Classification of Diseases (WHO, 2008), an articulation disorder is a specific developmental disorder where a child's pronunciation of speech sounds is below the expected level for their age, while their language abilities are intact. In the newer classification, ICD-11, a specific articulation disorder is described as an atypical sound realization that does not align with age expectations and cannot be explained by any obvious cause, while language development remains unimpaired (WHO, 2020).

Many preschool children experience speech and language disorders as well as poor communication development (Brodin & Renblad, 2020). Among speech disorders in preschool children, articulation disorders are the most prevalent. Numerous studies report high prevalence rates of articulation disorders (Čalasan, Dragičević & Dobrota, 2015; Čalasan et al., 2016; Golubović&Čolić, 2009; Junuzović-Žunić et al., 2007; Umićević & Ljubić, 2015). Recent studies indicate a higher prevalence of articulation disorders compared to older research findings, which is particularly concerning. Newer research also highlights that speech disorders create various barriers in later literacy acquisition (Ayupova, 2022), and for preschool children, the development of effective communication skills forms the foundation for future academic success and social integration (Sobirovich & Sodiqjonovna, 2024).

Articulation disorders arise from an improper flow of air during the articulation of specific sounds, rooted in altered articulator functions (e.g., incorrect tongue, lip, palate functions, jaw angle position) and undifferentiated phonemic hearing (Dobrota, 2010). The position of the speech organs during articulation determines the physiology of sounds. Each sound has physiological distinctiveness that must be understood to achieve precise and clear articulation, or pronunciation, of that sound (Šipka, 2006). Producing intelligible speech requires fine coordination and precision of oral musculature movements (Mei et al., 2020), and efficient muscle activity in the orofacial region is key to proper articulation (Dobrota, 2010). Good articulation is directly related to oral praxis (Dobrota & Čalasan, 2018). Oral praxis is the ability to

voluntarily perform specific movements of the orofacial muscles, controlled by certain cranial nerves (V, VII, IX, and XII), with impairments in any of these nerves resulting in functional issues in the orofacial region that manifest as pathological articulation (Dobrota, 2016).

During an orofacial assessment, a speech therapist analyzes the position, appearance, and function of articulators to identify potential structural or functional causes of articulation disorders (Salihović et al., 2009). Diagnosing articulation disorders includes assessing the mobility of speech organs, which involves examining the static position of articulators, dynamic movement, and the fluency of movement during transitions between articulatory positions (Junuzović-Žunić, Banović & Ibrahimagić, 2015, Ristić, Jolović & Čolić, 2023). Often, the assessment involves imitative tasks of speech organ movements demonstrated by the examiner, which the child then repeats. A mandatory step in speech therapy diagnostics is checking the correct pronunciation of all native language sounds, using articulation assessment tests. The types of articulation errors encountered by speech therapists include omissions, substitutions, and distortions (Dobrota & Čalasan, 2018). Omissions are missing sounds in words, which can be considered a passing phase in early development but only for sounds that require complex motor patterns for accurate articulation (Dobrota, 2010). Substitution involves replacing one sound with another, typically in a systematic way based on sound voicing or place and manner of production. Distortions refer to incorrect pronunciations of sounds, which may affect intelligibility less than substitutions and omissions since the sound exists but is distorted. Articulation disorders should be corrected at an early age, so the child acquires proper pronunciation of all native language sounds before starting school. If there is incorrect pronunciation of specific sounds, an early assessment of the type, degree, and cause of the articulation disorder is conducted to organize appropriate speech therapy (Dobrota & Čalasan, 2018). For children around five years old, incorrect articulation of certain sounds is still tolerated, but only for those sounds whose pronunciation requires complex motor patterns. After the age of five, incorrect pronunciation of sounds is defined as a pathological condition (Dobrota, 2010). Since efficient muscle activity in the orofacial region is crucial for proper articulation, this paper aims to determine the correlation between the inability to perform specific motor patterns and incorrect pronunciation of sounds.

## METHOD

### SAMPLE, TIME, AND PLACE OF RESEARCH

The sample in this study consisted of 63 children of both genders, aged 4 to 6 years. The research was conducted at the “Čika Jova Zmaj” kindergarten in Foča in November 2023.

### RESEARCH INSTRUMENTS

Two tests were used in the study: the Test of Oral Praxis - TOP (Radičević&Stevanković, 1992) and the Global Articulation Test - GAT (Vladislavljević&Kostić, 1983).

The Test of Oral Praxis (TOP) consists of 21 motor patterns and is used to precisely assess the state of the orofacial region. This test is administered through imitation, where the examiner performs a motor pattern and asks the child to replicate it. The test starts with simple motor patterns (e.g., breathing through the nose and mouth, blowing out a match, sticking out the tongue) and gradually progresses to more complex ones (e.g., lip trembling, tongue trembling, palatolingual groove formation). A correctly executed movement by the participant is marked with (+), a partially executed movement with (±), and an inability to perform the movement with (-).

For articulation assessment, the Global Articulation Test (GAT) was used. This test evaluates the pronunciation of all sounds in the Serbian language. In the test, sounds are grouped based on the airflow during their production (vowels, plosives, affricates, fricatives, laterals, nasals, semivowels, and vibrants). The test is administered by having the examiner say a word containing the target sound in the initial position, which the participant must repeat. Pronunciation of sounds is scored as follows: (+) for correctly pronounced sounds, (+/-) for distorted pronunciation, and (-) for substituted or omitted sounds. If a sound is substituted, the test's last column records the sound used as a substitution. If a sound is distorted, the type of distortion is specified.

### RESEARCH PROCEDURES

Before starting the research, written consent was obtained from the parents of all children participating in the study, ensuring the confidentiality of their data. Each child was individually tested by the researcher using both tests in a separate room in the kindergarten (the speech therapy office).

## STATISTICAL DATA ANALYSIS

Data analysis was conducted using the SPSS 24.0 statistical software package. Basic descriptive statistics were calculated for all variables. To examine the correlation between the inability to perform motor patterns on the TOP and the pronunciation of certain native language sounds on the GAT, Cramer's V test was used. Data were presented in tables and graphs.

## RESULTS

Table 1 shows the distribution of participants based on the presence of articulation disorders. From Table 1, it is evident that a concerning percentage of preschool children, 43 (68.3%), have articulation disorders, while 20 (31.7%) children do not.

*Table 1. Distribution of Participants Based on the Presence of Articulation Disorders*

Articulation disorder	Total	
	N	%
YES	43	68.3%
NO	20	31.7%
Total	63	100%

Table 2. shows the distribution of the most common types of articulation disorders (percentage of omissions, substitutions, and distortions). It is evident that the most common type of articulation disorder among preschool children is substitutions, with 34 (53.97%), followed by distortions at 29 (46.03%), while omissions are the least common, accounting for 6 (9.52%). It is also important to note that, in a certain number of our participants, two different types of articulation disorders were present simultaneously (omissions and substitutions; omissions and distortions; substitutions and distortions).

*Table 2. Type of Articulation Disorder*

Type of Articulation Disorder	Total number of children with different types of articulation disorders	
	N	%
Omission	6	9,52%
Substitution	34	53.97%
Distortions	29	46.03%

*Note: Some children have two types of articulation disorders simultaneously*

Figure 1 shows the five sounds most commonly mispronounced by preschool children (either omitted, substituted, or distorted). These sounds are: Č, DŽ, R, Ž, and C.

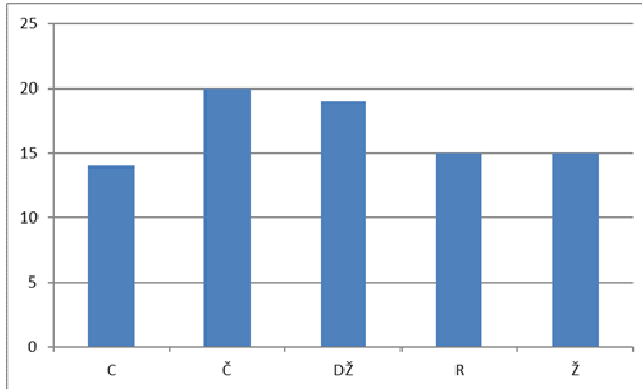


Figure 1. The five most common sounds mispronounced

Figure 2 shows the classification of sounds in the native language (based on their place of articulation), specifically the percentage distribution of incorrectly pronounced sound groups. From the chart, we can observe that preschool children most commonly mispronounce sounds from the alveolar group – Š, Ž, Č, DŽ, R (46%), followed by the dental group – D, T, N, L, S, Z, C (26%), the postdental group – Ć, Đ (13%), the palatal group – J, NJ, LJ (6%), the velar group – K, G, H (4%), the labiodental group – V, F (3%), and the bilabial group – P, B, M (2%).

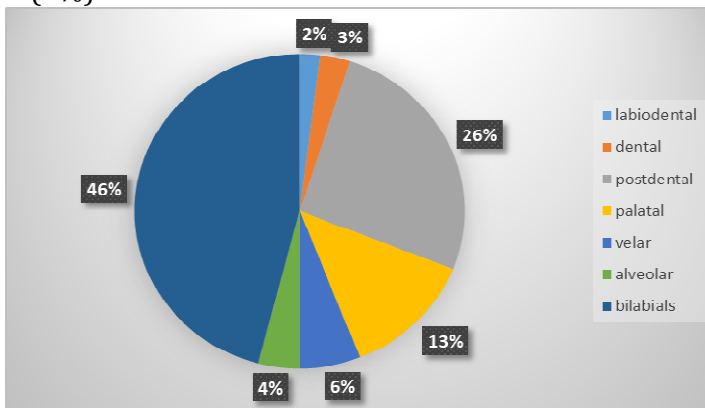
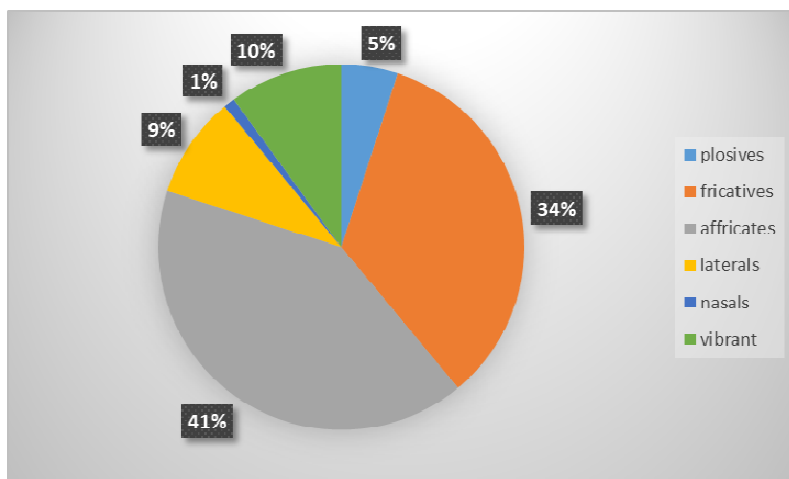


Figure 2. The prevalence of incorrectly pronounced sounds grouped by place of articulation

In Figure 3, a representation of the groups of sounds in the native language (classification of sounds based on the airflow) is provided, specifically the percentage of incorrectly pronounced sound clusters. By examining the chart, we can observe that preschool children most commonly mispronounce sounds from the group of affricates - C, Ć, Č, Đ, DŽ (41%), followed by fricatives - V, F, S, Z, Š, Ž, H (34%), the vibrant R (10%), laterals - L, LJ (9%), plosives - P, B, K, G, T, D (5%), and nasals - M, N, NJ (1%).



*Figure 3. Most commonly mispronounced sound groups according to airflow type*

To examine the relationship between the inability to perform motor patterns on the TOP and the pronunciation of certain native language sounds on the GAT, we used Cramer's V test, specifically a series of these tests, since we applied the same statistical technique multiple times across different variable combinations (Table 3).

Table 3 shows the most commonly mispronounced sounds and the motor patterns associated with their incorrect pronunciation. The application of the aforementioned test revealed a statistically significant association between the inability to perform the tongue-clicking motor pattern and the pronunciation of the sounds Š (Cramer's V = 0.009), Ž (Cramer's V = 0.049), DŽ (Cramer's V = 0.014), Ć (Cramer's V = 0.017), and C (Cramer's V = 0.008), indicating a moderate association between these two variables. Additionally, a statistically significant association was found between the inability to



perform the tongue-trilling motor pattern and the inability to pronounce the sound R (Cramér's  $V = 0.047$ ).

*Table 3. Association Between the Inability to Perform Certain Motor Patterns and the Pronunciation of Specific Sounds*

Motor pattern	Sounds							
	Š	Ž	Č	DŽ	Ć	Đ	C	R
tongue-clicking	.328**	.275*	.088	.316*	.310*	.273	.330**	.233
smacking	.243	.236	.282	.136	.100	.206	.154	.296
Palatolingual groove	.245	.179	.173	.265	.248	.277	.213	
Mouth fluttering								.256
tongue-trilling								.301*

## DISCUSSION

The results of our research show an alarmingly high prevalence of articulation disorders among preschool children. Specifically, as much as 68.3% of the children in our sample have articulation disorders. These findings are consistent with previous studies indicating a high prevalence of speech disorders in children of this age (Čolić et al., 2024; Čalasan, Dragičević, Dobrota, 2015; Čalasan et al., 2016; Golubović&Čolić, 2009; Grigorova et al., 2020; Junuzović-Žunić et al., 2007; Tasić et al., 2019; Umićević&Ljubić, 2015). Grigorova et al. (2020), in their study involving 550 preschool children, reported an articulation disorder prevalence of 52.7%, which is closest to our percentage. The results of these studies reflect a general trend of increasing articulation disorders among preschool children, which becomes evident when comparing the results of recent studies (Čolić et al., 2024; Čalasan, Dragičević, Dobrota, 2015; Čalasan et al., 2016; Grigorova et al., 2020; Tasić et al., 2019; Umićević&Ljubić, 2015) with older studies (Golubović&Čolić, 2009; Junuzović-Žunić et al., 2007). One possible explanation is that the percentage of articulation disorders varies among authors due to different diagnostic standards. Additionally, the higher prevalence of articulation disorders in our

study may be attributed to the impact of the COVID-19 pandemic, which affected our participants during the peak period of speech and language development. During the pandemic, children had reduced interaction with peers and adults outside their homes. Durkin et al. (2020) emphasize that social interactions are crucial for speech and language development. Furthermore, the increased screen time (phones, tablets, computers) observed during the pandemic negatively impacted children's speech and language development (Madigan et al., 2019). Studies also highlight the negative effects of preschool closures and the lack of direct contact with speech therapists, leading to delays in identifying and treating speech disorders (McLeod & Searl, 2020). All of this could have contributed to the alarmingly high percentage of articulation disorders among preschool children observed in our study results.

The analysis of types of articulation disorders showed that substitutions are the most common type (53.97%), followed by distortions (46.03%), while omissions were recorded in the lowest percentage (9.52%). Regarding omissions, our results align with previous research findings, which also show omissions as the least represented type of articulation disorder among children of this age (Alić et al., 2015; Dodd, 2000; Golubović et al., 2019; OmayyaAmr Rey et al., 2022). These results are expected, as omissions typically occur during the early developmental period of sounds and are considered a transient phase, particularly for sounds that require complex logomotor patterns for correct articulation (Dobrota, 2010). In terms of the relationship between substitutions and distortions, previous studies report findings that differ from ours. Specifically, our results showed that substitution is the most common type of articulation disorder among preschool children, while other studies report distortions as the most prevalent (Alić et al., 2015; Golubović et al., 2019; OmayyaAmr Rey et al., 2022). This discrepancy may be explained by the fact that some children in our sample displayed simultaneous occurrences of omissions, substitutions, and distortions, or various combinations thereof, indicating the complexity of the articulation disorders present. Alić et al. (2015) note that in combinations of two types of articulation disorders, distortions and substitutions predominate.

Regarding the sounds that preschool children most often mispronounce, our results showed that these are the following sounds: Č, DŽ, R, Ž, and C. Other studies (Ćalasan et al., 2015;

Golubović&Čolić, 2010; Strand, 2020) also indicate that certain sounds from the group of affricates (C, Č, Ć, DŽ), fricatives (S, Z, Š, Ž), and the vibrant R are most commonly mispronounced, which is understandable given that these sounds also have the most challenging logomotor patterns. Furthermore, the literature reveals that preschool children often mispronounce sounds from the group of laterals (L and LJ) (Golubović&Čolić, 2010; Tasić et al., 2019), although the largest percentage of mispronounced sounds belongs to the groups of affricates and fricatives (Mihajlović et al., 2015; Petrović, 2009; Tasić et al., 2015). Strand (2020) notes that the vibrant R, as the only sound requiring tongue vibration, is often challenging for children and that incorrect pronunciation is usually due to reduced tongue mobility. In terms of the articulation of sounds by place of articulation, our results show that children most often mispronounce alveolar sounds (46%), which aligns with studies that point to the complexity of articulating these sounds (Murray et al., 2015). Dental and post-dental sounds were the next most frequently mispronounced in our sample, while children had the fewest difficulties with bilabial sounds, which is to be expected given their visible, simple, and unchallenging articulation (Gozdieska et al., 2017). These findings are important as they indicate the specificity of sounds from different speech groups, requiring particular attention during correction in speech therapy.

The primary aim of our study was to examine the role of oral praxis in sound development among preschool children, focusing on identifying the relationship between the inability to perform certain motor patterns and incorrect sound articulation. Our results showed a significant association between the inability to perform the "tongue-clicking" motor pattern on the oral praxis test and incorrect articulation of the sounds Š, Ž, DŽ, Ć, and C, as well as between the inability to perform the "tongue-trilling" motor pattern and the incorrect articulation of the sound R. In a study also investigating oral praxis in children with articulation disorders (Junuzović-Žunić et al., 2015), significant differences between participants with and without articulation disorders were found in three motor patterns: "horse's trot," "tongue-clicking," and "folding the front part of the tongue upward." Similar study showed that children with incorrect articulation were significantly less successful than their typically developing peers in performing the following tasks: "folding the front part of the tongue downward," "fan," "mouth fluttering," "tongue

fluttering,” and “palatolingual groove” (Ječmenica et al., 2020). This study and others report different motor patterns that preschool children most often struggle to perform correctly, it is evident that these are the most challenging to perform and require a certain degree of oral praxis maturity. Čolić et al. (2024) point out that the relationship between the inability to perform certain motor patterns and incorrect articulation does not necessarily imply causation, and that immature oral praxis should not be considered the cause of observed articulation disorders, as it is not the only variable linked to correct articulation. Further research in this area should consider other factors that may negatively impact articulation development, such as immature phonemic hearing or orthodontic anomalies. Environmental factors, such as improper speech modeling or excessive screen exposure, should also not be overlooked.

## CONCLUSION

The importance of oral praxis is particularly emphasized during the preschool years, a period of intensive speech development. Therefore, at this age, it is essential to assess oral praxis and, based on identified difficulties in this area, plan appropriate speech therapy intervention. This intervention may include various therapeutic methods focused on improving oral motor skills. Timely identification and intervention for oral praxis difficulties can have long-term positive effects on children’s speech and language development.

## REFERENCES

- Alić, Z., Radić, B., Kantić, A., & Banović, S. (2015). Učestalost vrsta i oblika artikulacijskih poremećaja kod djece iz urbanih i ruralnih sredina [The frequency of types and forms of articulation disorder in children from urban and rural areas]. *Defektologija*, 21, 70–75.  
[https://www.researchgate.net/publication/318317351\\_Učestalost\\_vrsta\\_i\\_oblika\\_artikulacijskih\\_poremećaja\\_kod\\_djece\\_i\\_urbanih\\_i\\_ruralnih\\_sredina](https://www.researchgate.net/publication/318317351_Učestalost_vrsta_i_oblika_artikulacijskih_poremećaja_kod_djece_i_urbanih_i_ruralnih_sredina) THE FREQUENCY OF TYPES AND FORMS OF ARTICULATION DISORDER IN CHILDREN FROM URBAN AND RURAL AREA

- Ayupova, M. Y. (2022). Speech preparation of preschool children with speech deficiency for school education. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(3), 2345–2353. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8051488>
- Brodin, J., & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205–2213. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Čolić, G., Miljković, M., & Janjić, J. (2024). The relationship of developmental disorder of articulation and oral praxis. *Obrazovanje i vaspitanje*, 19(21), 67–78. doi: 10.5937/obrvras19-51332
- Čalasan, S., Dragičević, B., & Dobrota Davidović, N. (2015). Stanje govora kod djece predškolskog uzrasta. *Obrazovna tehnologija*, 1-2, 49–58. ISSN 1450-9407.
- Čalasan, S., Vuković, M., Vuković, B., & Bakoč, A. (2016). Skrining artikulacionih sposobnosti djece predškolskog uzrasta. *Beogradska defektološka škola: Zbornika apstrakata*. <https://www.belgradschool.com/22015.html>
- Davidović, N. D., & Čalasan, S. Č. (2018). Stanje orofacijalne muskulature i artikulacije kod dece koja mucaju. *Biomedicinska istraživanja*, 9(2), 187–195. DOI: 10.7251/BII1802187D
- Dobrota, N. (2010). *Artikulaciono-fonološki poremećaji*. Beograd: Zavod za psihofizičke poremećaje i govornu patologiju "Cvetko Brajović." ISBN - 978-86-80113-90-6
- Dobrota, N. (2016). *Kraniofacijalni govorni poremećaji*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Zavod za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju "Prof. dr Cvetko Brajović." <http://dx.doi.org/10.7251/BII1802187D>
- Dodd, B. (2000). *The differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. London: Whurr Publisher. ISBN-13 978-1861564825
- Durkin, K., Conti-Ramsden, G., Simkin, Z., & Pickles, A. (2020). Impact of COVID-19 on language and literacy development in children: Considerations for policy and practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*.
- Golubović, S., & Čolić, G. (2009). Articulation abilities and lateralisation in preschool children. *European Journal of Neurology*, 16, 60–60. [https://www.researchgate.net/publication/296146553\\_Articulation\\_abilities\\_and\\_lateralisation\\_in\\_pre-school\\_children](https://www.researchgate.net/publication/296146553_Articulation_abilities_and_lateralisation_in_pre-school_children)
- Golubović, S., & Čolić, G. (2010). Articulatory abilities of preschool children. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 9(2), 301–315. <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=1452-73671002301G>
- Golubović, S., Ječmenica, N., Jovanović-Simić, N., & Petrović-Lazić, M. (2019). Artikulacione i fonološke sposobnosti dece uzrasta od pet do sedam godina. *Nastava i vaspitanje*, 68(2), 265–283. <https://doi.org/10.5937/nasvas1902265G>
- Gozdieska, K., Haman, E., & Łuniewska, M. (2017). Development of phonological awareness in Polish-speaking children: Predictors and correlates. *Psychology of Language and Communication*, 21(2), 234–251.
- Grigorova, E., Ristovska, G., & Jordanova, N. P. (2020). Prevalence of phonological articulation disorders in preschool children in the city of Skopje. *Prilozi*, 41(3), 31–37. <https://doi.org/10.2478/prilozi-2020-0043>
- Junuzović-Žunić, L., Banović, S., & Ibrahimagić, A. (2015). Oralna prakcija kod djece sa artikulacijskim poremećajima. *VI Međunarodna naučno-stručna konferencija "Unapređenje kvalitete života djece i mladih"*, Ohrid, Makedonija. [https://www.researchgate.net/publication/294548563\\_ORALNA\\_PRAKSIJA\\_K](https://www.researchgate.net/publication/294548563_ORALNA_PRAKSIJA_K)

[OD DJECE SA ARTIKULACIJSKIM POREMEĆAJIMA ORAL PRAXIS OF CHILDREN WITH ARTICULATION DISORDERS#fullTextFileContent](#)

- Junuzović-Žunić, L., Salihović, N., Ibrahimović, A., & Duranović, M. (2007). Razvoj izgovora glasova kod djece predškolske dobi. *Zbornik referatov, 2. Kongres logopeda Slovenije*, 77–82.
- Kostić, Đ. S., Vladislavljević, S., Popović, M., & Čudov, M. (1983). *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244–250.  
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- McLeod, S., & Searl, J. (2020). Speech-language pathology services for children during COVID-19: Considerations for practice. *Journal of Clinical Practice in Speech-Language Pathology*. <https://doi.org/10.3109/02699206.2014.926994>
- Mei, C., Reilly, S., Bickerton, M., Mensah, F., Turner, S., Kumaranayagam, D., ... & Morgan, A. T. (2020). Speech in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 62(12), 1374–1382.  
<https://doi.org/10.1111/dmcn.14592>
- Mihajlović, B., Cvjetičanin, B., Veselinović, M., Škrbić, R., & Mitrović, S. M. (2015). Articulation of speech sounds of Serbian language in children aged six to eight. *Medicinski pregled*, 68(7–8), 240–244.  
<https://doi.org/10.2298/mpns1508240m>
- Murray, E., McCabe, P., & Ballard, K. J. (2014). A systematic review of treatment outcomes for children with childhood apraxia of speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(3), 585–602.  
[https://doi.org/10.1044/2014\\_ajslp-13-0035](https://doi.org/10.1044/2014_ajslp-13-0035)
- Petrović, N. (2009). Karakteristike artikulacionih poremećaja u procesu automatizovanja artikulacione baze. [Magistarska teza]. Beograd.
- Radičević, V., & Stevanković, M. (2006). Test oralne praksijske. U: Stošljević, L., Stošljević, M., & Odović, G. (Eds.), *Procena sposobnosti osoba sa motoričkim poremećajima, praktikum* (pp. 52–66). Beograd: Big štampa.
- Rey, O. A., Sánchez-Delgado, P., Palmer, M. R. S., De Anda, M. C. O., & Gallardo, V. P. (2022). Exploratory study on the prevalence of speech sound disorders in a group of Valencian school students belonging to 3rd grade of infant school and 1st grade of primary school. *Psicología Educativa*, 28(2), 195–207.  
<https://doi.org/10.5093/psed2022a1>
- Ristić, I., Jolović, T., & Čolić, G. (2023). Artikulacione sposobnosti kod dece oštećenog sluha. *ALOPS 23: Vunerabilnost savremenog doba: pojedinac i porodica*, *Zbornik radova međunarodnog naučnog skupa*, Beograd, 30. novembra – 1. decembra, 183–197. <https://ahr.edu.rs/wp-content/uploads/2024/05/Alops23-tekst.pdf>
- Salihović, N., & Junuzović-Žunić, L. (2009). Test artikulacije. U: Junuzović-Žunić, L., & Salihović, N. (Eds.), *Procjena i dijagnosticanje artikulacijskih poremećaja* (pp. xx–xx). Tuzla: PrintCom d.o.o. ISBN - 978-9958-609-56-5
- Sobirovich, S. I., & Sodičjonovna, I. I. (2024). Correctional work in the development of speech in preschool-aged children with musculoskeletal challenges. *American Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 20, 64–67.  
<https://americanjournal.org/index.php/ajrhss/article/view/1750/1625>

- Strand, E. A. (2020). Dynamic temporal and tactile cueing: A treatment strategy for childhood apraxia of speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(4), 2084–2101. [https://doi.org/10.1044/2019\\_ajslp-19-0005](https://doi.org/10.1044/2019_ajslp-19-0005)
- Šipka, M. (2006). *Kultura govora*. Sarajevo: Institut za jezik u Sarajevu. ISBN: 9788651534082
- Tasić, R., Kekuš, D., Stanisavljević, S., & Antić, G. (2019). Public health significance of pronunciation of voices in pre-school children. *Sestrinska reč*, 22(78), 19–23. <https://www.academia.edu/111390509>
- Umičević, U., & Ljubić, M. (2015). Prevalenca govorno-jezičkih poremećaja dece predškolske dobi. U: *Govorno-jezički poremećaji razvojnog doba*, Udruženje logopeda Srbije. <https://www.scribd.com/document/412870784/Govorno-Jezicki-Poremecaji-Razvojnog-Doba-Speech-and-Language-Disorders-at-Developmental-Age>
- World Health Organization. (2008). *ICD-10: International statistical classification of diseases and related health problems* (10th Rev. Ed.). New York, NY: Author. <https://iris.who.int/handle/10665/44242>
- World Health Organization. (2020). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th Rev. Ed.). Geneva: Author. <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>

Ана М. МАЏАР ЧАНЧАР

Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет Фоча, Фоча,  
Република Српска, Босна и Херцеговина

Слађана В. ЂАЛАСАН

Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет Фоча, Фоча,  
Република Српска, Босна и Херцеговина

Бојана З. ВУКОВИЋ

Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет Фоча, Фоча,  
Република Српска, Босна и Херцеговина

## ЗНАЧАЈ ОРАЛНЕ ПРАКСИЈЕ У РАЗВОЈУ ГЛАСОВА КОД ДЈЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

**Резиме:** *Под термином артикулација подразумева се правилан изговор гласова матерњег језика. Продукција разумљивог говора захтијева фину координацију и прецизност покрета оралне мускулатуре. С обзиром на то да је ефикасна активност мишића орофацијалне регије кључна за правилну артикулацију, циљ овог рада био је утврђивање повезаности између немогућности извођења одређених моторних образаца и неправилног изговора гласова. Узорак је чинило 63 дјеце оба пола, узраста од 4 до 6 година. Од инструмената у истраживању коришћени су Тест оралне праксије и Глобални артикулациони тест. Истраживање је спроведено у дјечијем вртићу „Чика Јова Змај“ у Фочи, током новембра 2023. године. Резултати истраживања показују да постоји значајна повезаност између немогућности извођења моторног обрасца „цокотања“ и изговора гласа Ш (Cramér's  $V = 0.009$ ), гласа Ж (Cramér's  $V = 0.049$ ), гласа Џ (Cramér's  $V = 0.014$ ), гласа Ћ (Cramér's  $V = 0.017$ ) и гласа Џ (Cramér's  $V = 0.008$ ), као и између немогућности извођења моторног обрасца треперења језика и неправилног изговора гласа Р (Cramér's  $V = 0.047$ ). Такође је утврђено да забрињавајуће висок проценат (68,3%) дјеце предшколског узраста има поремећаје артикулације.*

**Кључне ријечи:** *артикулација, орална праксија, дјеца предшколског узраста.*



Прегледни рад  
Образовање и васпитање (Штампано изд.) –  
ISSN 2956-1779. - God. 19, br. 22 (2024), стр. 89-104  
616.89-008.434  
81'234

COBISS.SR-ID [160389129](#)

DOI: [10.5937/obrvas19-55442](#)

Рад примљен: 15.12.2024.

Рад прихваћен: 18.12.2024.

## ПОРЕМЕЋАЈ ГОВОРА – ПОСРЕДНИК У ИНТЕРПЕРСОНАЛНОЈ КОМУНИКАЦИЈИ

Неда Р. МИЛОШЕВИЋ ДЕДАКИН<sup>44</sup>

Академија за хумани развој, Београд, Србија

Јована П. ЈАЊИЋ<sup>45</sup>

Академија за хумани развој, Београд, Србија

Јелена Д. МИЛИСАВЉЕВИЋ<sup>46</sup>

Академија за хумани развој, Београд, Србија

---

<sup>44</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-8274-3796>, e-mail: [neda.milosevic@ahr.edu.rs](mailto:neda.milosevic@ahr.edu.rs)

<sup>45</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6081-1038>

<sup>46</sup>  <https://orcid.org/0009-0007-5017-1173>

## ПОРЕМЕЋАЈ ГОВОРА – ПОСРЕДНИК У ИНТЕРПЕРСОНАЛНОЈ КОМУНИКАЦИЈИ

**Апстракт:** *Под говорним поремећајем, уопштено, подразумевају се све сметње у говорном функционисању које на било који начин ремете вербалну комуникацију, без обзира чиме су условљене и како се испољавају. Обично се сматра да говорни поремећај не представља „тешку патологију“. Имајући у виду да је вербална комуникација сложен психо-социјални феномен, она може утицати на функционисање индивидуе у психо-социјалном пољу. Међутим, у психолошко-психијатријској литератури изучавању овог проблема дат је маргинални значај, па је и интересовање за њих сасвим површно.*

*Говорни поремећај попут поремећене артикулације и флуентности свакој јасно формираној поруци од стране говорника даје „нови изглед“ који нарушава њену јасноћу на путу ка саговорнику. Говорна дисторзија је реметилачки фактор у комуникативном процесу и може се хијерархијски представити у зависности од степена поремећене продукције.*

*Унапређење сазнања на овом пољу потребно је пре свега у смислу научног и практичног деловања у вези са говорно-језичким поремећајима. Истраживања би требала да укажу на значај адекватних дијагностичких процедура које доприносе унапређењу терапијских процедура као и превенцији комуникативних сметњи и поремећаја.*

**Кључне речи:** *говорни поремећаји, комуникативни процеси, психо-социјално функционисање.*

## УВОД

Говор као средство комуникације доприноси бољој социјализацији и адекватнијем социјалном функционисању. Вербални фактор има изузетно важну улогу у стицању социјалног искуства и социјализацији током развоја.

Под говорним поремећајем, уопштено, подразумевају се све сметње у говорном функционисању које на било који начин ремете вербалну комуникацију, без обзира чиме су условљене и како се испољавају. Обично се сматра да говорни поремећај не представља „тешку патологију“. Имајући у виду да је вербална комуникација сложен психо-социјални феномен, она може утицати на функционисање индивидуе у психо-социјалном пољу. Међутим, у психолошко-психијатријској литератури изучавању овог проблема дат је маргинални значај, па је и интересовање за њих сасвим површно.

Говорни поремећај попут поремећене артикулације и флуентности свакој јасно формираној поруци од стране говорника даје „нови изглед“ који нарушава њену јасноћу на путу ка саговорнику. Говорна дисторзија је реметилачки фактор у комуникативном процесу и може се хијерархијски представити у зависности од степена поремећене продукције.

Унапређење сазнања на овом пољу потребно је пре свега у смислу научног и практичног деловања у вези са говорно-језичким поремећајима. Истраживања би требала да укажу на значај адекватних дијагностичких процедура које доприносе унапређењу терапијских процедура као и превенцији комуникативних сметњи и поремећаја.

Научници улажу велики напор у развој система мултидисциплинарног приступа проблемима које имају особе са говорно-језичким поремећајима, чији је циљ адекватна, систематична и делотворна терапија и превенција поремећаја интерперсоналне комуникације.

## ИНТЕРПЕРСОНАЛНА КОМУНИКАЦИЈА И СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА

Интерперсонална комуникација, појмовно недељив процес од значења социјалне интеракције, подразумева комуникацију „facetoface“, укључујући цео комуникативни пут од говорника до

саговорника са свим био-психо-социјалним феноменима који функционишу унутар и ван ова три ентитета (говорник – канал – прималац). Процес размене мисли, искуства, идеја, информација који се највећим делом остварује лингвистичким, паралингвистичким знаковима, симболима и сигнаlima.

Језик као комуникативно средство осим функције општења са светом око нас омогућава нам да разумемо себе и друштво коме припадамо (Habermas, 1984; Kristal, 1996; Bugarski, 1995), регулише наше понашање и формулише намере које одређују наше свесне активности (Luriја, 2000). Тиме су језик и говор, као основно језгро комуникације, актуелни носиоци социјалног развоја. Захваљујући комуникацији људи су постали социјална бића, дата им је могућност повезивања, предузимања акција и овладавања физичким светом. Таква интеракција као актуелни однос између две или више јединки увек доводи до утицаја једне јединке на понашање других (Rot, 1977, 2010).

Комуникацијом, преко процеса учења говора, родитељи социјализују своју децу у правцу културолошки прихватљивих облика понашања, изражавања и мишљења (Lu, Mei-Yu, 2000 према Sretenov, 2008), чиме утичу и на психички развој личности у смислу овладавања културним вредностима, њиховим усвајањем, које може настати само у процесу комуникације (Vigotski, 1977). Релација између културе и комуникације подразумева интегрални процес у коме је комуникација саставни део одређене културе. Знаци, симболи и кодови који граде процес интерперсоналне комуникације смештени су у култури. Социо-културне варијабле детерминишу комуникативно понашање, при чему социо-културне разлике могу бити извор незадовољства, антагонизма, конфликта, неразумевања, заблуда, стереотипа и предрасуда које ће креирати баријере успешној интерперсоналној комуникацији (Hilletal, 2008).

Социјализација као процес током које дете или одрастао човек постепено усваја понашања која су у складу са друштвеним захтевима једне културе, један веома уопштен појам који обухвата све процесе којима се индивидуа развија, кроз однос са другим људима (Zigler E., Child LL., 1969, према Hrnjica, 2003) и творевинама културе којој човек припада (Hrnjica, 2003).

Постоји општа сагласност да је учење основни процес којим се остварују ефекти социјализације, при чему се разликују свесно (намерно) од несвесног (спонтаног; ненамерног) учења. Аутори

наводе да је тешко рећи да мало дете има намеру да научи говор, већ да је развој говора један од најважнијих ефеката социјализације (Zvonarević, 1976. према Hrnjica, 2003). То се може претпоставити када је у питању типичан развој. Међутим, у ситуацијама нетипичног говорно-језичког развоја дете нема компетенције да говор развије спонтано већ се прибегава рехабилитационим процесима где се говор и језик уче свесно да би се постигао одговарајући ниво социјалне комуникације. Тако да језик постаје покретачка снага процеса социјализације, током кога важну улогу има развој граматичких, логичких и синтаксичких правила.

Социјална интеракција успоставља се уз помоћ комуникације између појединаца или групе (социјалних ентитета). Захтева одређен ниво интеракцијске компетентности, способности индивидуе или групе да остваре интеракцију чији ће „квалитет“ зависити од језичке компетенције, знања, интелектуалних способности, ставова итд.

Колики је значај комуникације у сазревању јединке и стварању осећаја сигурности можемо видети кроз навођење Карен Хорнај која социјалне односе представља као основни оквир у коме људско биће постаје зрела и комплетна личност. Понашање зреле личности у међуљудским односима оптерећено је бројним стереотипима који отежавају схватање зрелости као степен оптималног развоја нормалног, свакодневног људског бића (Hrnjica, 2008).

Наведена разматрања можемо сажети тезом да су све социјалне интеракције нужно комуникативне и да сваки социјални процес претпоставља комуникативни процес (Hartley, 1999).

## МОДЕЛИ ИНТЕРПЕРСОНАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Основни модели комуникације омогућавају јасно разумевање наше тежње да поремећаје говора видимо као посредника у комуникацији који утиче на све учеснике у интеракцији али такође они не умањују значај сложених модела попут мултидимензионалног (функционалног и трансакционог) којима се комуникативни актови објашњавају посматрајући их са више социјалних аспеката кроз интеграцију физиолошких и психолошких чинилаца.

Shannon&Weaver (1949, према Hillel, 2008) линерани „математички“ модел комуникације потиче од њиховог истраживања природе телефонске комуникације. Модел идентификује учеснике у ситуацији и индикативне процесе. У овом случају извор информације је комуникатор или пошиљалац са поруком која се преноси путем сигнала. Прималац прима сигнал и порука долази на своје одредиште. Оно што њихов модел чини применљивим у интелектуалној комуникацији јесте неизоставни утицај ометајућих фактора у комуникативном процесу. Касније у свој модел уведе и feedback као неизоставни елемент успешне комуникације која омогућава повратну релацију да ли је саговорник примио и/или разумео поруку.

Винеров кибернетички модел комуникације представља хуману комуникацију као кружну, а не линеарну, пошто су улаз и излаз комуникативног круга повезани као средства узајамног контролисаног комуникативног процеса. С обзиром на постојање позитивног и негативног фидбека у овом моделу, он експлицитно приказује положај особе са говорним поремећајем. Позитиван фидбек појачава успешно деловање, док негативан истиче грешке. Фидбек је веома значајан у хуманој комуникацији јер служи одашиљачу поруке као средство праћења квалитета, целовитости, ефикасности и примљености његове идеје која је послата поруком. Ову контролу и самоконтролу одашиљалац остварује кроз праћење реакција примаоца на поруку (Keramitčievski, 1990).

Osgood&Schramm (1954, према Hillel, 2008) у свом кружном моделу поред енкодера, поруке и декодера уведе и интерпретацију као сопствени доживљај поруке без обзира на њено изворно значење, узимајући у обзир невербалне знаке.

Спирални модел – „спирално-намотана опруга“ (Frank Dance, 1967 према Hillel, 2008) описује комуникацију као динамичан процес и представља начин комуникације који еволуира у поједницу од његовог рођења до садашњег момента. Према овом концепту, комуникација док се креће унапред у истом тренутку враћа се уназад и бива афектирана понашањем из прошлости, тако да је наредна крива спирале афектирана претходном из које произлази. Иако веома споро, спирала може да се ослободи, нижих „поремећених“ крива. Процес комуникације, као спирала, стално напредује али је увек у извесној мери зависна од прошлости, која обавештава садашњост и будућност. Модел спиралне комуникације нуди флексибилан процес комуникације.

Мозаични модел комуникације представља информације, искуства, перцепцију живота и света као мале коцкице које чине мозаик. Те коцкице самостално или везано утичу и обликују комуникативни процес. Затамњене коцкице чине лоша искуства из прошлости којима смо били изложени. Скривени дискурс који, ипак, утиче на наше понашање у комуникативном процесу. Тако наша комуникација може бити перципирана као одбрамбена, затворена, отворена, блиска са жељом да разумемо више него што желимо да разумеју нас. На срећу, у нашој комуникацији увек претежно доминира отвореност, која је и представљена моделом „Johariwindow“ (Luft, 1969 према Hillel, 2008). „Прозор“ који садржи најважније карактеристике интерперсоналне комуникације и које је могу учинити лошом или бољом. Модел који описује сопствену свести и свест о другима као и потребу за узајамношћу. Овај модел у себе збраја све оно што ми знамо о нама и оно што други знају о нама (слободна ареа), потом ствари о сопствености за које смо „слепи“, али их други виде (слепа ареа), ствари које задржавамо за себе или их други нису свесни (скривена ареа) и ствари које ни ми нити други не знају али које могу утицати на комуникацију са другима (непозната ареа). Постизање успешне интерперсоналне комуникације базира се на отворености. Колико ћемо бити способни да се отворимо зависи од наших претходних искустава, од наше прошлости. Такође, отвореност зависи и од односа између индивида и природе њихове комуникативне размене.

У сваком од модела, улога говорног поремећаја је неизоставна. Говорни поремећај попут поремећене артикулације и флуентности свакој јасно формираној поруци од стране говорника даје „нови изглед“ који може нарушити њену јасноћу на путу ка саговорнику или створити негативни фидбек. Говорна дисторзија је реметилачки фактор у комуникативном процесу и може се хијерархијски представити у зависности од степена поремећене продукције.

## ОПАЖАЊЕ ОСОБА СА ГОВОРНИМ ПОРЕМЕЋАЈИМА

Хајдерово и Ашово (према Havelka, 1991) виђење процеса опажања особа као базичног механизма непосредне социјалне интеракције налази упориште у социјалном аспекту особа са говорним поремећајима. У литератури која обрађује тему

социјалне перцепције особа са говорним поремећајима, може се констатовати јасно измењен „другачији“ став о особама са говорним поремећајима, који иде у прилог хипотези о „хало“ ефекту. Особе са говорним поремећајима доживљавају се као другачије у односу на особе без таквих сметњи, са полазиштем да различите културне групе имају различите ставове о овом питању. Особе са артикулационим сметњама без обзира на узраст посматрају се више негативно од стране вршњака. Перцепирајући их као мање интелигентне, образоване и „корисне“. Док се особе са поремећајем флуентности перципирају као особе са психолошким и психосоцијалним проблемима (CroweHall, 1991; Freeby & Madison, 1989; Madison, 1992; Mowrer, Wahl & Doolan, 1978; Silverman & Falk, 1992; Silverman & Paulus, 1989 према Vebout & Bradford, 1997).

Поремећаји говора често се повезују са специфичним особинама личности. Људи често, чак и особама са благим говорним поремећајима, приписују негативне особине у доменима друштвеног прилагођавања, емоционалне стабилности, самопоштовања, компетенције, образовања, агресивности (CroweHall, 1991; Doody, Kalinowski, Armson & Stuart, 1993; Hurst and Cooper, 1983a and Hurstand Cooper, 1983b; Kalinowski, Lerman, & Watt, 1987; Lass, Ruscello, Bradshaw & Blakenship, 1991; Mowrer, Wahl & Doolan, 1978; Silverman & Paynter, 1990; Turnbaugh, Guitar & Hoffman, 1979; Woods & Williams, 1976 према Allardand Williams, 2008).

McKinnon, Hess & Landry (1986, према Allardand Williams, 2008) бележе да слушаоци извештавају о појачаном осећају социјалне дистанце од особа са говорним поремећајима у поређењу са типичним говорницима, потврђујући став да негативни стереотипи постоје према особама са говорно-језичким поремећајима (Allardand Williams, 2008).

Утицај социјалне перцепције на психолошки развој деце са говорним поремећајима сугерисали су и други аутори. Наиме, наводи се посебно тежак положај деце код којих је говорна сметња настала као последица оштећења неке компоненте артикулационог комплекса, без других развојних сметњи. Посматрања и истраживања положаја ове деце у разреду показала је Миљковић (1982). Нађено је да су та деца изложена подсмеху од стране вршњака, да учитељи немају разумевања за њихове проблеме, што има за последицу њихово повлачење,



губљење интересовања за заједничке активности, депресивне и агресивне реакције (Hrnjica, 1997).

Williams & Dietrich (2001) налазе разлике у социјалној перцепцији особа са говорним поремећајима између пола. Жене позитивније доживљавају особе са говорним поремећајима од мушкараца.

Хетерогеност у погледу перцепције особа са говорним поремећајима и присуству „хало“ ефекта зависи од тежине говорног поремећаја. Блаже артикулационе сметње, у неколико истраживања, не доживљавају се као велика сметња у односу на особе са говорним поремећајем типа поремећаја флуентности или гласовних поремећаја (De Niland Brutten, 1990).

## ГОВОРНИ ПОРЕМЕЋАЈ И САМООПАЖАЊЕ

Човекова урођена способност за развој језика омогућава универзалност њеног развојног тока без обзира на језичку разноликост као последицу различите културе, док ће развој говорно-језичке компетенције зависити од биолошког, интелектуалног, социјално-емоционалног и од квалитета срединских подстицаја који утичу на искуство (Bogota, 2009).

С обзиром да се око две трећине будног времена (64,6%) проведе у комуникацијским активностима које захтевају способност слушања и говорења (Havelka, 1992) истиче се значај усмеравања веће пажње на адекватан развој говорно-језичких способности.

Под говорним поремећајем, уопштено, подразумевају се све сметње у говорном функционисању које на било који начин ремете вербалну комуникацију, без обзира чиме су условљене и како се испољавају. Обично се сматра да говорни поремећај не представља „тешку патологију“. Имајући у виду да је вербална комуникација сложен психо-социјални феномен, она може утицати на функционисање индивидуе у психо-социјалном пољу. Међутим, у психолошко-психијатријској литератури изучавању овог проблема дат је маргинални значај, па је и интересовање психолога за њих сасвим површно.

Говорно-језички поремећај тесно је испреплетан са функционисањем личности као целине, а некада је и сама личност, односно психопатолошки поремећаји у њој, извор

говорног или језичког поремећаја. Често је још удаљенији социјални контекст у коме личност егзистира као и пручавање социјалних утицаја на језичку патологију и обратно.

Како говорно-језички поремећај онемогућава адекватну комуникацију са околином и адекватно преношење, усвајање и вербално примењивање социјалних правила, што је у развојном периоду социјализације посебно важно. Наводи се да дете са говорно-језичким поремећајем мање комуницира са вршњацима и има мање другова са којима се игра. Адолесцент са језичким поремећајем избегава контакте са супротним полом, што се одражава на његов емоционални и социјални живот (Radoman, 2003).

Дакле, типичан развој говорно-језичких способности може се видети као услов партиципације у социјалним интеракцијама. Сретенов (2008) наводи да деце која успешно комуницирају лакше успостављају социјалне односе и омиљена су међу вршњацима. Тако да проблеми у овој зони развоја чине интеракцију тешком, те немогућност детета да комуницира временом га изолује што води ка дубљим сметњама на социјалном, емоционалном и плану укупног развоја. Кроз комуникацију дете изражава своје мисли и осећања, трага за новим информацијама па је говор истовремено неопходан у процесима социјализације (Министарство образовања, Квебек, 1982 према Сретенов, 2008).

Verissimo и сарадници (2012. према Sharynneetal, 2013) испитујући одрасле особе са резудуалним говорним сметњама, нашли су код 17.5% од 80 испитаника негативне реакције на њихов говор (перцепција особа са говорним сметњама), 18.8% сматрало је да њихов говор афектира њихов рад, а 13.8% сматрало је да њихов говор афектира и њихов социјални живот. Већина испитаника сматрала је да је њихов говор другачији од других и да су се осећали несигурно у говорним ситуацијама. Међутим, аутори упућују на оптимистичан став да ипак постоји висока толеранција од стране слушалаца према „мањим“ говорним грешкама у данашњем друштву, који могу бити у везу са чињеницом да такви поремећаји нису нимало ретки (Verissimoetal, 2012).

У једном од ретких истраживања психо-социјалних аспеката особа са говорно-језичким поремећајима (Milošević, 2011) запажа се да где постоји виши степен оптерећености због говорног проблема постоји и већа потреба за логопедским третманом.

Такође, у самом третману примећује се да степен оптерећености утиче и на мотивисаност самог клијента у корекцији изговора гласова, али и неопходност психо-социјалне подршке током третмана. Статистички разлика у коришћењу синонима између експерименталне и контролне групе упућују да је оптерећеност изговорним одступањем условљена самим психолошким профилом испитаника и његовим доживљајем сопственог изговора као начина на који ће се презентовати у социјалној средини. Што потврђује тезу да „ометеност код различитих особа изазива различите последице“ (Hrnjica, 1986), а укупан контекст околности у којима се одвија њихов развој разликује се од случаја до случаја (Radoman, 2003).

Период пубертета и адолесценције који карактерише појачана осетљивост, потреба да се уважи сопствена личност, сметње и поремећаји у вербалној комуникацији могу га додатно оптеретити кроз субјективно трпљење, које се појачава, социјалну и говорну анксиозност које доминирају у понашању, у питање се доводи успостављање емоционалних односа и избор професије (Hrnjica, 1991).

Самоопажање може се доживети као продукт социјалне интеракције. У зависности од социјалног искуства особа ће конструисати слику о себи. Међутим, у том процесу особа је агенс који ту свест конструира – изграђује, одржава и мења (Havelka, 1991). Разлике у самоопажају особа са говорним поремећајем проистичу из различитих психолошких карактеристика личности. Проучавање психолошких карактеристика особа са говорно-језичким поремећајем открива различите психолошке проблеме, који могу настати као последица самог поремећаја или контекста у коме он настаје. Радоман (2003) сматра да се тешко може говорити о јединственој психологији особа са говорним поремећајима јер се ради о етиолошки различитим категоријама, које су некад различите по психолошким карактеристикама. Оно што је заједничко у њиховој психологији јесу неке психолошке реакције на неповољне ставове социјалне средине. Тако да до психолошких различитости најчешће доводи етиологија говорних поремећаја, а до сличности – социјални ставови и однос друштва према њима (Radoman, 2003). Зато је битно да се говорно-језички поремећај сагледава у интеракцији са психолошким чиниоцима, уз настојање да се обухвати и проучи личност особе са говорно-језичким поремећајем у целини и у

контексту биолошких и социјалних детерминанти. Такође, претпостављамо да је сама структура личности та која детерминише своја говорна одступања као проблем, а вероватно у великој мери то зависи и од професионалног усмерења особе, њене социјалне средине (социјалних реакција) и прилагођености личности (Milošević и сар., 2011).

Недостатак истраживања у области самоопажања особа са говорно-језичким поремећајима и њиховом доживљају комуникативне интеракције доводи се у везу великом преваленцом говорно-језичких поремећаја код малолетних деликвената. Поред тога, недијагностиковани говорно-језички поремећаји у овој популацији су забрињавајући због јасне везе и утицаја говорно-језичких поремећаја на учење. Учесталост говорно-језичких проблема код адолесценткиња у затвору креће се у распону од 14-22% (Sangeretal, 2000 and Sangeretal, 2000; Sangeretal, 1997 & Sangeretal., 2001, према Sangeret al.,2003) у односу на пријављених 5% adolescenata у општој популацији (Larson & McKinley, 1995. према Sangeret al., 2003).

## ЗАКЉУЧАК

Сваки облик патологије вербалне комуникације има биолошку, психолошку и социјалну етиолошку компоненту али оне нису подједнако изражене код сваког облика логопатије. Модерна специјална едукација и рехабилитација своју праксу заснива на концепту интегралног поимања и дефинисања болести и здравља људи. Полазну основу клиничке логопедије чине принципи, према којима ентитет чини човек, а одређени биолошки, психолошки и социјални фактори нарушавају тај ентитет у мери која се креће од оштећења и аберација које не проузрокују сметње у комуникацији тј. не мењају друштвени статус личности, до поремећаја, ограничења, смањења и губљења способности оралне вербалне комуникације која проузрокује нарушавање био-психо-социјалног ентитета човека и доводе до његовог дезинтегритета као биолошког и друштвеног бића. Сходно томе, закључује се да логопедски третман не може бити сведен на праксу корективне интервенције на нивоу делова организма или систем средстава комуникације јер његов крајњи циљ није исправљање тј. нормализовање биолошких, психолошких или лингвистичких недостатака, сметњи,

ограничења и поремећаја, већ развитак или повраћај способности вербалне комуникације на нивоу који не проузрокује стање дезинтегрисаности човека као билошког, друштвеног и вербалног комуникативног бића (Керамитчиевски, 1990). Усмереност третмана на изоловану функцију говорно-језичког поремећаја и покушај њеног мењања уз веома мало поклањања пажње ширем психо-социјалном контексту и личности унутар које је проблем ситуиран, засновано је на медицинском моделу ометености јер се говорно-језички поремећај третира пре свега као медицински проблем нарушеног здравља који захтева медицински приступ, детекцију, класификацију, елиминацију или хабилитацију и рехабилитацију у смислу корекције саме функције како би се „пацијенту“ помогло да се што више приближи нормалном говорном и језичком функционисању (Милошевић, 2011). Тако да је психо-социјални миље у коме је говорно-језички поремећај ситуиран веома ретко предмет интервенционог третмана (Radoman, 2004).

Комбиновани логопедски и психолошки приступ особи са говорним поремећајима може позитивно утицати на примарне (отклањањем говорне сметње) психолошке последице, у неким случајевима по аутоматизму отклониће и секундарне психолошке последице. Али само постојање секундарних психолошких последица, тај особен однос уже и шире средине према особи са сметњама мора постати предмет деловања промене ставова самог друштва. Дакле, није довољно проучити само неадекватно вербално понашање него и разумети природу целокупне личности унутар које функционише такво „неадекватно“ понашање. Разумевање друштвеног окружења може бити веома конструктивно када је реч о говорној ометености. Скретање пажње на адекватне говорне моделе које друштво пласира преко медија, у образовању, у институцијама итд. али и на генералне културолошке и комуникационе обрасце као широки миље у коме се развија, живи и функционише особа са говорно-језичким поремећајем. Култура која потенцира и високо вреднује вербалну способност може бити веома провокативна за говорно-језички развој јер поставља висока очекивања и аспирације према детету/особи (Радоман, 2004). У научној литератури још увек није образложено какве ће последица оставити негативни фидбек на особу са говорним поремећајем, како ће искуства које стиче особа са говорним

поремећајем прожимати њихове даље релације. Такође, поставља се и питање положаја и односа према говорнику са говорним поремећајем у интерперсоналним односима. Која димензија односа их прати у комуникацији: наклоност или ненаклоност, позиција доминације или потчињавања? Да ли сметње у споразумевању, различите по степену изражености, провоцирају предрасуде стварајући константне односе при чему се снижена говорна компетентност изједначава са компетентношћу особе уопште? Поремећај говора остаје отворено питање у интерперсоналним односима за чијим одговором морамо трагати.

## ЛИТЕРАТУРА

- Allard, E. R., & Williams, D. F. (2008). Listeners' perceptions of speech and language disorders. *Journal of Communication Disorders*, 41(2), 108–123. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2007.05.002>
- Bebout, L., & Bradford, A. (1997). Attitudes toward speech disorders: Sampling the views of Cantonese-speaking Americans. *Journal of Communication Disorders*, 30(3), 205–229.
- Borota, V. (2004). *Sintaksičke konstrukcije u jeziku dece sa razvojnom disfazijom* (Doktorska disertacija). Beograd: Defektološki fakultet.
- Borota, V. (2009). Organizacija logopedskog tretmana u prelingvističkom periodu. In F. Eminović (Ed.), *Savremeni tretman dece sa posebnim potrebama* (pp. 39–45). Beograd: Institut za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju „Prof. dr Cvetko Brajović“.
- Bugarski, R. (1995). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- De Nil, L., & Brutten, G. (1990). Speech-associated attitudes: Stuttering, voice disordered, articulation disordered, and normal speaking children. *Journal of Fluency Disorders*, 15(2), 127–134.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Volume 1: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Hartley, P. (1999). *Interpersonal communication*. Florence, USA: Routledge.
- Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hill, A., Watson, J., & Rivers, D. (2008). *Key themes in interpersonal communication: Culture, identities and performance*. Buckingham: Open University Press.
- Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete - uvod u psihologiju ometenih u razvoju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hrnjica, S. (2003). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*. Beograd: Naučna knjiga nova.

- Hrnjica, S. (2008). *Zrelost ličnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Keramićević, S. (1990). *Opšta logopedija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
- Lurija, A. (2000). *Jezik i svest*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milošević, N., Zelić, M., & Čaušević, D. (2011). Psiho-socijalni aspekt kod mladih sa artikulaciono-fonološkim poremećajima. In M. Vantić-Tanjić et al. (Eds.), *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih: II Međunarodna naučno-stručna konferencija* (pp. 481–488). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj.
- Milošević, N., Čaušević, D., & Zelić, M. (2011). Psihosocijalni pristup artikulaciono-fonološkim poremećajima. In N. Glumbić & V. Vučinić (Eds.), *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas: 5. Međunarodni naučni skup* (pp. 315–321). Zlatibor: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Radoman, V. (2003). *Psihologija jezika i jezičkih poremećaja*. Beograd: Defektološki fakultet.
- Radoman, V. (2004). Razvoj teorijskih modela ometenosti i jezička ometenost. *Istraživanja u defektologiji*, 5, 33–48.
- Rot, N. (1977). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rot, N. (2010). *Znakovi i značenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sanger, D., Moore-Brown, B., Montgomery, J., Rezac, C., & Keller, H. (2003). Female incarcerated adolescents with language problems talk about their own communication behaviors and learning. *Journal of Communication Disorders*, 36(6), 465–486.
- Sharynne, M., Graham, D., & Jacqueline, B. (2013). "When he's around his brothers ... he's not so quiet": The private and public worlds of school-aged children with speech sound disorder. *Journal of Communication Disorders*, 46(1), 70–83.
- Sretenov, D. (2008). Kreiranje inkluzivnog vrtića. In *Deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj grupi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Verissimo, A., van Borsel, J., & de Britto Pereira, M. (2012). Residual /s/ and /r/ distortions: The perspective of the speaker. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(2), 183–186.  
<https://doi.org/10.3109/17549507.2011.616601>
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vuković, B. Z., Ristić, I. D., & Čalasan, S. V. (2024). Inclusion in education and hearing impairment. *Obrazovanje i vaspitanje*, 19(21), 79–95.  
<https://doi.org/10.5937/obrvas19-51279>
- Williams, D., & Dietrich, S. (2001). Perceptions of communicative disorders: Verification and specification of rater variables. *Journal of Communication Disorders*, 34, 355–366.

Neda R. MILOŠEVIĆ DEDAKIN

Academy for Human Development, Belgrade, Serbia

Jovana P. JANJIĆ

Academy for Human Development, Belgrade, Serbia

Jelena D. MILISAVLJEVIĆ

Academy for Human Development, Belgrade, Serbia

## SPEECH DISORDER MEDIATOR IN INTERPERSONAL COMMUNICATION

**Abstract:** *Speech disorders refer to disturbances in speech functioning that interfere with verbal communication in any way, regardless of their cause or manifestation. It is generally believed that a speech disorder does not represent a "severe pathology." However, considering that verbal communication is a complex psycho-social phenomenon, such disorders can impact an individual's functioning in the psycho-social realm. Despite this, in psychological and psychiatric literature, the study of speech disorders often receives marginal attention, with interest in the field remaining somewhat superficial.*

*A speech disorder, such as impaired articulation or fluency, alters the clarity of any message conveyed by the speaker, distorting its meaning as it is transmitted to the listener. Speech distortion is a disruptive factor in the communicative process and can be categorized hierarchically, depending on the severity of the disruption in speech production.*

*Advancements in knowledge in this field are essential, particularly in terms of scientific and practical approaches to speech and language disorders. Future research should emphasize the importance of proper diagnostic procedures, which contribute to improving therapeutic methods and preventing communicative disorders.*

**Keywords:** *speech disorders, communicative processes, psycho-social functioning.*



Стручни рад  
*Образовање и васпитање (Штампано изд.). –*  
*ISSN 2956-1779. - God. 19, br. 22 (2024), стр. 105-122*

37.091.3:811.163.41

37.015.3:005.32

COBISS.SR-ID [160399113](#)

DOI: [10.5937/obrvas19-54720](#)

Рад примљен: 12.11.2024.


Рад прихваћен: 15.12.2024.

# УЛОГА МОТИВАЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА: ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП У МЛАЂИМ РЕЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Јелена Д. СТОШИЋ ЈОВИЋ<sup>47</sup>, докторанд

Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању, Врање, Србија

---

<sup>47</sup>  <https://orcid.org/0009-0000-5168-0569>, e-mail: [jelenastosic1990@gmail.com](mailto:jelenastosic1990@gmail.com)

# УЛОГА МОТИВАЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА: ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП У МЛАЂИМ РЕЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

**Апстракт:** Мотивација ученика представља суштински фактор у васпитно-образовном процесу, посебно у настави српског језика. Ефективна мотивација подразумева уравнотежену примену интринзичних (унутрашњих) и екстринзичних (спољашњих) подстицаја. Ученици мотивисани интринзичким факторима, попут знатижеље и ентузијазма, испољавају већу независност у учењу, али и даље захтевају подршку у виду похвала и позитивне повратне информације. Са друге стране, екстринзични подстицаји, као што су вербална подршка и похвале, играју кључну улогу у развоју млађих ученика, али их је неопходно комбиновати са унутрашњим мотивима како би се обезбедио трајан интерес за учење. Личност учитеља има централну улогу у процесу мотивације, јер ставови, методе и приступ учитеља директно утичу на развој самопоуздања и аутономије код ученика. Циљ овог рада је да се истражи значај мотивације ученика у уводном делу наставе српског језика у млађим разредима основне школе, кроз теоријску анализу и практичну примену мотивационих принципа у васпитно-образовном процесу. Истраживање обухвата анализу ефикасности различитих наставних приступа који користе мотивацију у уводном делу часа, уз интегративан и холистички приступ.

**Кључне речи:** мотивација, српски језик, интринзична мотивација, екстринзична мотивација, креативна продукција, похвале, учитељ, обликовање личности ученика, васпитно-образовни рад.

## УВОД

Васпитно-образовни рад у којем је мотивација ученика круцијални елемент, представља стратешку одредницу развоја мултикултуралног друштва. У овом контексту васпитно-образовног рада у којем се намеће проблем недовољне мотивисаности ученика за васпитно-образовни рад, посебно се настава српског језика не може и не сме свести искључиво на поштовање и признавање личности ученика у контексту недовољне мотивисаности (Baker & McDonald, 2020). Потребно је пронаћи начине како би се привукла и одржала пажња ученика. Реч је о једном уском и ограниченом погледу на интеркултурално образовање. Усвајање ширег концепта интеркултуралног васпитно-образовног процеса имплицира потребу за трансформацијом целокупне културе васпитно-образовне установе (Barton & Armstrong, 2021). Такав приступ је свеобухватан и прожима: свеукупну климу за време наставног часа, физичко окружење, наставни план и програм који се односи на предмет Српски језик у млађим разредима основне школе, односе између учитеља, ученика и заједнице.

Мотивација има кључну улогу у образовном процесу јер значајно утиче на ангажовање ученика, њихову посвећеност учењу и достигнућа у различитим аспектима образовања (Бубњевић & Главач, 2023). Њен утицај се огледа у степену укључености ученика у наставне активности, њиховом приступу решавању проблема и способностима за самостално учење. Различити фактори који утичу на мотивацију могу променити начин на који ученици разумеју своје образовне циљеве и вредност образовања, што директно утиче на њихову академску успешност и развој.

Утицај мотивације на ученике може се анализирати кроз њену способност да обликује њихову посвећеност учењу и процесе саморегулације. Мотивисани ученици су више спремни да преузму одговорност за своје учење, што доводи до већег степена самосталности у процесу усвајања нових знања. Поред тога, мотивација значајно утиче на упорност ученика у решавању изазова, јер високи нивои мотивације подстичу развој позитивног става према учењу, чак и у случају када се ученици сусрећу са тешкоћама.

Позитивна мотивација има потенцијал да побољша академске резултате ученика, јер повећава њихову вољу да уложи више труда и времена у усвајање садржаја. Такође, мотивисани ученици су више усмерени на дубље разумевање градива, а не само на краткорочне циљеве као што су добијање високих оцена. Мотивација такође има значајан утицај на развој креативности и критичког размишљања, јер мотивисани ученици чешће изражавају иницијативу и траже нове изазове који превазилазе основне захтеве наставног плана. Утицај мотивације на ученике није само везан за академски успех, већ и за развој социјалних и емоционалних вештина. Ученици који су мотивисани да уче у подстицајном и подржавајућем окружењу често показују боље резултате у развоју тимске сарадње, као и већу способност за управљање својим емоцијама и стресом. На овај начин, мотивација може играти важну улогу не само у образовним, већ и у личним и социјалним аспектима развоја ученика. Тиме што подстиче позитивну академску климу и лични развој, мотивација делује као катализатор који не само да омогућава ученицима да постигну своје краткорочне и дугорочне циљеве, већ и да унапреде своје опште компетенције које су потребне у животу. Уколико се ученик у уводном делу часа усмери, мотивисана стварање, могу се очекивати резултати који превазилазе очекивано.

Златковић (Златковић, 2014:80) објашњава да ученици чија мотивација за усвајањем садржаја активности произилази из властите знатижеље, интересовања и чистог ентузијазма, у учењу су независни од других, боље опремљени за самостални напредак и немају потребу за сталним подстицањем. Зрели и независни ученици обично имају висок ниво интринзичне мотивације. Међутим, из тога не произилази да је екстринзична мотивација непотребна зрелим ученицима. Чини се да су подстицаји потребни свима, чак и људи који су изразито креативни и успешни често желе похвалу и одређени вид сатисфакције за оно што раде. Међутим, између унутрашњих и спољашњих подстицаја треба да постоји равнотежа. Наиме, када дете почне да учи оно што му је још ново и непознато, нереално је очекивати да је интринзична мотивација довољно јака да пружи главни подстицај за усвајање знања.

Развој унутрашње мотивације код ученика представља кључни аспект који утиче на њихову дугорочну посвећеност

образовању и учењу. Интринзична мотивација подразумева ангажовање које произилази из унутрашње потребе или интересовања, а не из спољашњих награда или казни. Један од основних циљева образовног процеса је да се ученици подстакну да разумеју сам процес учења, развијајући радост усвајања нових информација и вештина. У том контексту, развој унутрашње мотивације подразумева стварање услова у којима ученици осећају радост и задовољство у процесу учења, а не само у постизању резултата. Развијање унутрашње мотивације код ученика захтева стварање образовног окружења које подстиче активну укљученост и самостално размишљање. Наставници могу остварити овај циљ кроз примену наставних метода које подстичу креативност, критичко размишљање и решавање проблема, као и кроз стварање окружења у којем ученици имају осећај контроле и учествовања у процесу учења. Уместо да се фокусирају само на спољашње награде као што су оцене, ученици треба да се мотивишу да траже задовољство у самом учењу, како би развили дубље разумевање и личну заинтересованост за предмет (Skerrett & Eng, 2023).

Кључни аспект развоја унутрашње мотивације је помоћ ученицима да спознају радост у процесу усвајања садржаја. Ово подразумева активан приступ учењу, где се ученици подстичу да истражују, постављају питања и решавају проблеме. У том смислу, наставници треба да створе подстицајну атмосферу у којој ученици не само да уче за оцене, већ и због задовољства које произилази из личног открића и разумевања. Такви ученици често показују већу упорност, бољу способност за самостално учење и већу спремност за преузимање академских изазова.

## **ЗНАЧАЈ МОТИВАЦИОНИХ ФАКТОРА НА ЧАСОВИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ЦИЉУ РАЗВИЈАЊА СТВАРАЛАЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА**

Мотивација је један од кључних фактора који утиче на успешност ученика у образовању, посебно на часовима српског језика, где је потребно развити њихове стваралачке способности. Мотивација је основни покретач који усмерава ученике ка активном учењу и учешћу у настави, као и ка постизању бољих академских резултата. На часовима српског језика, мотивација није само важна за учење граматике и правописа, већ и за развој

креативних способности које су неопходне за изражавање идеја, осећања и мишљења кроз писану и усмену комуникацију.

Мотивациони фактори који утичу на ученике на часовима српског језика могу се поделити у две основне категорије: унутрашње и спољашње. Унутрашња мотивација је оно што ученици осећају као лични интерес за учење и стварање, док спољашња мотивација обухвата факторе као што су награде, оцене и признања. Стваралачке способности ученика могу се развити само ако су мотивисани да се изразе и изнесу своје идеје на оригиналан и креативан начин. Према истраживањима, високи степен мотивације значајно утиче на ученика да преузме одговорност за своје учење и да активно учествује у креативним активностима, као што су писани и усмени задаци, као и литературни радови (Deci & Ryan, 2000).

У процесу развоја стваралачких способности, наставници српског језика имају кључну улогу у стварању окружења које подстиче интринзичну мотивацију ученика. То подразумева примену метода који омогућавају ученицима да осете задовољство и радост у стварању, као и да развију критичко размишљање и емоционално изражавање. Наставници треба да користе задатке који су релевантни за ученике, који им пружају могућност да истраже своје интересе и да експериментишу са различитим стиловима писања и комуникације. Активности попут креативног писања, приповедања и групних дискусија могу стимулисати ученика да преузме иницијативу и истражује нове идеје, што доприноси развоју њихових стваралачких способности. Важно је нагласити да, како би се постигли ефекти у развоју стваралачких способности, мотивација ученика мора бити континуирано подржавана, а наставници треба да буду свесни њених различитих облика и њиховог утицаја на ученике. Утврђено је да када ученици осећају радост у учењу и стварању, они не само да постижу боље резултате, већ развијају и дубље вештине које су кључне за њихову будућност (Schunk, Pintrich, & Meese, 2008).

Сузић (1998:229) нам наглашава и важну улогу емпатичног става учитеља у мотивацији детета за усвајање садржаја активности.

Наиме, учитељ је врло битан чинилац у мотивацији деце за активности. Уколико учитељ стално гради емпатичан став према ученицима, тада ће бити доживљен од стране деце као њихов сарадник. То је врло важно из разлога што је ученицима потребно

да најпре буду уважени и прихваћени. Ученици брзо реагују и препознају да ли учитељ има емпатијски став или не. Самим чином емпатије од стране учитеља ученици осећају да ли су прихваћена и да ли их учитељ разуме, уважава и прихвата онаквим какви јесу.

Неки од фактора који представљају извор мотивације у активностима и васпитном процесу су:

- Психолошка структура деце;
- Карактеристике учитеља;
- Карактеристике садржаја активности;
- Васпитна технологија;
- Социолошко – културни услови и окружење.

Сви ови поменути фактори утичу на то колико ће ученици бити мотивисани за рад и какве ће резултате постизати (Сузић, 2000). Дакле, свакако један од најважнијих фактора у мотивацији и развијању стваралачких способности код учитеља су саме карактеристике учитеља. Наиме, избор модела активности, облик рада, метода, средства, места извођења и њиховог прилагођавања прописаним садржајима, зависи од учитеља, а ти елементи највише могу да мотивишу ученике, да их привуку или одбију током васпитно-образовног процеса (Сузић, 2000).

У вези са тим, Илић (2011) нам такође наводи да је најбољи метод васпитања деце управо уживети се у њихова осећања и поистоветити се са њим како би боље разумели његову психолошку структуру: „Не можемо да осетимо додир са једним људским бићем уколико се мислима не ставимо у његов положај. Душевни живот детета је нешто чудесно – коју год његову страну посматрали, она нас плени, и ако хоћемо да је разумемо, принуђени смо да разоткријемо целу биографију детета. Онај који није у стању да разуме дете, неће моћи да разуме ни одраслу особу“ (Илић, 2011:49).

Такође и према мишљењу америчког психолога Т. Гордона „добри учитељи морају бити бољи, савршенији, морају имати више разумевања и више знања од обичних људи“ (Гордон, 2003:15). Од велике је важности естетска црта личности ученика, али и емоционална. „Битна ствар коју учитељ мора да чини, при помагању ученицима да проширују своје знање и постану културне особе, јесте да стално продубљује властито знање и побољшава себе као учитеља, јер само када се он сам развија,

може другима помоћи да раде то исто“ (Илић, 2011:49). Дакле, наведена гледишта нам указују да је неопходан континуиран и свестран рад учитеља у стицању знања и вештина на многим пољима, како би били у могућности да боље разумеју ученике, њихове способности, идеје, унутрашње светове, које управо могу да нам пренесу кроз своје језичко, али и лиовно и музичко стваралаштво и изражавање.

Континуиран и свестран рад учитеља је важан и како би они сами као реализатори наставних активности могли и умели на најбољи начин да осмисле одговарајуће подстицајне активности за ученике које су усмерене на психологију ученика – чињенице да је у природи самог ученика игра. Често се истиче повезаност игре и учења, односно учења кроз игру, а посебно значајну улогу има креативна игра. Како Хуизинга истиче, целокупна култура, историја и различити облици људских активности базирају се на игри. Овом концепту би се могло додати да свака игра у својој основи садржи метафору, што отвара нове перспективе у разумевању процеса учења (Хуизинга, 1992). Ова разматрања нас доводе до потребе да сагледамо наставу српског језика у контексту интеграције мотивације ученика, посебно у уводном делу часа, где се креативне и игриве активности могу користити као средство за стимулисање интензивније и дубље укључености ученика у наставни процес. Међутим, да би ова врста мотивације била успешна, неопходна је и мотивација учитеља који игра кључну улогу у обликовању наставне атмосфере. Мотивисан наставник који препознаје важност игривих и креативних приступа може значајно побољшати искуство ученика, подстичући их да активно уче, истражују и експериментишу са новим идејама, чиме се ствара окружење које охрабрује развој њихових стваралачких способности.

## МОТИВАЦИЈА У УВОДНОМ ДЕЛУ ЧАСА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Полазећи од специфичности наставног предмета и значаја језика за целокупан развој ученика, указује се на кључне улоге учитеља које су усмерене ка овом циљу. Наглашава се значај холистичког и конструктивистичког приступа целокупном процесу учења и развоју стваралаштва блиског методици наставе српског језика која се ослања на практичан рад, стварање,



истраживање и откривање. Указује се на важност примене диференцираног приступа у раду са ученицима у чијој је основи повезивање процеса учења са индивидуалним специфичностима, способностима, потребама и интересовањима ученика, што омогућава подстицање аутентичне заинтересованости и мотивације ученика за развој стваралачких потенцијала и личног израза, посебно у домену усменог и писменог изражавања. У осмишљавању различитих могућности да се у настави и раду са ученицима подстакне њихова мотивација за стваралаштво и учење садржаја од учитеља се очекује да пажњу усмери и на пажљиво осмишљавање и одабир садржаја учења, метода и начина рада, као и наставних средстава која се користе током процеса учења. Да би садржаји учења и средства имали позитиван утицај на заинтересованост и мотивацију ученика, требало би да прате њихова интересовања и да се ослањају на блиске примере уз коришћење информационо-комуникационих технологија које су један од доминантних савремених начина учења ученика у школи и ван ње. Питање мотивације ученика за српски језик и учење садржаја доводи се у везу и са њиховом аутономијом, иницијативом и сарадњом у настави.

У пракси се често поставља питање које су то практичне импликације које могу учитељи да примене како би повећали мотивацију за усвајањем васпитно-образовних садржаја.

### МОГУЋНОСТИ МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ НА ЧАСОВИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Најпре, учитељима се препоручује да ученике уче да се такмиче сами са собом, а не са другом децом. У супротном, уколико се ученици упоређују једни са другима, може доћи до пада мотивације када не достигну успех који неко други постиже. Дакле, ученике треба подстицати и учити да напредују и развијају се искључиво у складу са сопственом личношћу и сензибилитетом. С тим у вези мотивација у уводном делу часа могла би да се односи на организацију игролике активности која ће мотивисати ученике да победе себе, на пример препознавање и именовање уметничких дела. Такође, за ученике би, можда и најбољи пример такмичења био праћење језичког развоја ученика на почетку и крају полугођа. Задатак обликован од првог

до четвртог разреда у форми портфолија на одређену тему био би пример праћења напредовања и сазревања ученика у језичомсмислу. Самим тим, наставне јединице које су у вези са биографским подацима могу послужити као подлога за грађу сопственог идентитета. Ученици би, упознајући са биографијама, препознали сопствене особине које би могли да имплементирају у грађу сопственог портфолија.

Наставна јединица: **Како видим себе.**

Могућност мотивације у уводном делу часа:

○ Разговор о наставној јединици која ће бити поновљена на сваких шест месеци како би ученици могли да перципирају себе и свој напредак у четвртог разреду при сагледавању коначних језичких остварења.

○ Показивање видео материјала процеса старења на основу свакодневног праћења уз помоћ фотографије или снимка.

○ Показивање репродукција уметничких дела на којима су аутопортрети.

○ Разговор о делима која су инспирисана аутобиографским јединицама („Аутобиографија“ – Бранислав Нушић)

○ Разговор о писменој вежби и детаљима који би требало да буду део описивања (висина, осећања, занимања, жеље...)

○ Интегрисање садржаја српског језика са наством ликовне културе и рад на аутопортрету.

Потом, треба практиковати и сарадничко учење и облике рада у којима ће се ученици осећати као део групе и развијати блискост и сарадњу са својим вршњацима. Уводни део часа организован по принципу групног облика рада могао би да садржи елементе који су уско повезани са природом, на пример проналажење природних материјала за пролећни пано. Уколико је наставна јединица уско повезана са одређеним променама у природи, могла би се извршити корелација не само са садржајима света око нас већ и садржајима из области ликовне и музичке културе.

Наставна јединица: **Пролеће се буди.**

Могућност мотивације у уводном делу часа:

○ Гледање цртаног филма уз наглашавање да слушају музику и говоре о својим запажањима и осећањима: Пролеће.

- Остваривање циља часа српског језика: Један малени цвет.
- Разговор о венчићима и плетењу венчића по шеми и показивање видео материјала о плетењу венчића од цвећа.
- Сакупљање природних материјала за израду пролећног венчића.

Што се тиче задатака које задајемо ученицима, они не треба да буду ни превише лаки, а ни тешки. Наиме, конкретно у активностима које имају везе са корелацијом у оквиру ликовног стваралаштва, уколико ученицима задајемо превише лаке ликовне задатке, онда нећемо утицати на даљи развој њихових способности, док уколико им се постављају претешки задаци, неприлагођени њиховим способностима, неће моћи да доживе осећање успеха у обављању задатка. Дакле, ликовни задаци који прате циљ часа српског језика треба да буду пажљиво осмишљени тако да код ученика градимо осећање самопоуздања и самопоштовања, тиме што би требало истраћи оно добро што су постигли. Док са друге стране, не треба изједначавати способности са њиховом личношћу. Наведено нас доводи до чињенице да је потребно организовати уводни део часа на начин који би мотивисао ученике да је важно радити и да су грешке код свакога могуће. Мотивација би била музика која је прилагођена узрасту деце, али и која има савремени карактер уколико сагледамо савремени контекст одрастања детета. Тако би се остварила корелација са наставним предметима Ликовна култура, Музичка култура и Дигитални свет.

#### Наставна јединица: **Традиција украшавања.**

Могућност мотивације у уводном делу часа:

- Учитељ је за време часа обучен у традиционалну народну ношњу.
- Музички садржај у главном делу часа – [филмска инструментална музика из цртаног филма Аладин.](#)
- Презентација са фотографијама елемената народне традиције (сукња, ћилим, вез...).
- Разговор о препознавању елемената народне традиције.
- Показивање фотографија ћилима и народне ношње из различитих крајева.

○Израда сукње или чарапа од папира и осликавање по елементима народне ношње.

Ученицима је такође потребна подршка при решавању проблема, треба их учити да полазе од познатог ка непознатом и тако повезују и надограђују своја знања и вештине. Ученици ће лакше усвојити садржаје када су оне повезане са њиховим личним искуством (Визек Видовић, Влаховић-Штетих et al., према Пајевић, Фехратовић, 2019:181). Могућност мотивације би био оријентисан на показивање ликовних остварења различитих уметника на одређену тему, где би кубизам у корелацији са апстрактном уметношћу био пример спознаје не само два ликовна правца већ и (само)одређивање склоности ученика према одређеном ликовном изразу. Имајући у виду да наставне јединице из области српског језика могу бити доведене у везу са бојама (описни придеви), даћемо општи пример који може да се односи и на садржаје из књижевности.

Наставна јединица: **Боје.**

Могућност мотивације у уводном делу часа:

- Доношење пијаци, играчке из маркета са воћем и поврћем.
- Остваривање корелације са предметом *Свет око нас* путем разговора о воћу и поврћу.
- Разговор о бојама, основним и изведеним путем експеримента са водом.
- Давање материјала за рад (кромпир): разбарење кромпира како би се отиснула одређена шара одређеног воћа или поврћа.
- Стварање дрвета здравља, као пројекат одељења.

Мотивација у настави српског језика обухвата процесе који подстичу ученике да активно уче, истражују и примењују језичке вештине. У овом контексту, мотивација није само повезана са спољашњим подстицајима као што су оцене, већ и са унутрашњим факторима као што су радозналост, интересовање за садржај и лична потреба за самоостварењем. За подстицање мотивације ученика, учитељ може применити различите стратегије које активирају ученика на размишљање и промишљање.

Наставна јединица: **Позориште сенки.**

Могућност мотивације у уводном делу часа:

○ Разговор о страховима како би се дошло до елемента мрака и сенке.

○ Цртани филм: [Петар Пан \(исечак из цртаног филма\)](#).

○ Показивање позоришта сенки и адаптације бајке: [Три прасета](#).

○ Израда позоришта сенки и осмишљавање сценарија за представу.

Однос учитеља према ученицима игра кључну улогу у развоју мотивације за учење. Учители који показују емпатију, разумевање и подршку стварају позитивно окружење које подстиче ученике да активно уче и истражују. Наставници који примењују персонализоване приступе и мотивишу ученике на основу њихових индивидуалних потреба и интересовања доприносе развоју унутрашње мотивације. Поред тога, конструктивна повратна информација и похвале које се темеље на напору и напредовању ученика могу значајно повећати њихову мотивацију за даљи рад. Пример који ће уследити може послужити као мотивација ученика за усвајање појма хомонима у трећем разреду основне школе.

Наставна јединица: **План мог града.**

Могућност мотивације у уводном делу часа:

○ Ученици покушавају да опипају који се предмет налази у кутији (геометријска тела).

○ Разговор о геометријским телима у циљу остваривања корелације са часом математике.

○ Уочавање геометријских тела у непосредној околини што би водило ка гледању [видео материјала](#).

○ Подела лево коцкица и прављење макете града (групни облик рада).

„Традиционално је циљ изражавања био да дете опажањем само долази до одређених схватања и открића о посматраном облику или појави те се креативно изрази (Беламарић, 1986, стр. 211), а притом се као подстицај најчешће користи усмерено опажање, разговор о нечем што је дете доживело (активирање

сећања) или замислило након испричане приче (илустрација приче) и сл. Када деца следе модел, често га само копирају и имају мању могућност изразити оно што само осећају“ (Билић и сур., 2012, стр. 3).

Печјак (1981) описује комплексност доживљаја износећи примере аутора (Osgood, Rostohar, Mc Kellar, Karwoski) из разних истраживања:

○ уколико ученике мотивишемо путем музике, требало би знати да за време слушања брзе музике, ученици доживљавају ликове с оштрим угловима, а за време лагане музике округле ликове,

Могућност музичке подлоге као елемента мотивисања ученика за време интеграције у оквиру главног дела часа српског језика:

- <https://www.youtube.com/watch?v=3NycM9lYdRI>
- <https://www.youtube.com/watch?v=7maJ0I3QMu0>
- <https://www.youtube.com/watch?v=NvryolGa19A>
- <https://www.youtube.com/watch?v=k2g-9-0XcS8>
- <https://www.youtube.com/watch?v=j1Ck42-btY>

○ уколико као пример мотивације ученика показујемо ученицима слике које су у неутралним бојама —једни виде ред боја које „теку“ кроз видно поље, а други виде спирале и пужевоподобне,

○ ученици могу да бојама прикажу тренутна осећања, али и надражаје – бука електричног возила је тамносмеђа, зврндање аутомобила црно, говор некихлица плав, других зелен, црвен или црн,

○ ученик у процесу стварања за време птичјег певања доживљава разне боје,

○ ученици су у могућности да одређену боју повежу са мирисом – љубичасту боју и мирис лаванде.

Закључак је да на часовима српског језика постоје бројни начини којима ученике можемо мотивисати на ликовно али и музичко изражавање и стваралаштво. На учитељима је тај задатак да стално трагају за новим путевима и креативним подстицајима како би ученике успешно мотивисали на рад и креативно извршавање налога и задатака.

## ЗАКЉУЧАК

Мотивација у настави српског језика представља један од најважнијих фактора у васпитно-образовном процесу, нарочито у млађим разредима основне школе, где се обликују темељи ученичког односа према учењу, знању и личном развоју. Успешна примена мотивационих техника захтева дубоко разумевање специфичности развојних карактеристика ученика, али и спремност учитеља да креира наставни процес који ће бити подстицајан, разноврстан и усмерен ка развоју стваралачких способности.

Кључна улога у овом процесу припада учитељу, чија личност и професионалне компетенције у значајној мери одређују степен укључености ученика у наставу. Учитељ, као носилац васпитно-образовног процеса, не само да преноси знање већ и обликује личност ученика, подстичући њихов когнитивни, емоционални и социјални развој. Његова способност да креира подстицајну атмосферу, примени интерактивне методе рада и користи похвале као начин охрабрења, доприноси развоју унутрашње мотивације код ученика.

Ипак, успешна мотивација није једносмеран процес већ подразумева интеракцију између унутрашњих и спољашњих фактора. Унутрашња мотивација, заснована на знатижељи и задовољству у учењу, кључна је за развијање аутономије и стваралачког потенцијала ученика. С друге стране, спољашњи подстицаји, као што су похвале и подршка, играју важну улогу у иницијалном мотивисању ученика и усмеравању њихове пажње ка конкретним образовним циљевима. Баланс између ових елемената омогућава трајнији и дубљи ангажман ученика у процесу учења.

Настава српског језика, с обзиром на њену природу која укључује рад на креативној продукцији и критичком мишљењу, пружа посебне могућности за развој мотивације. Уводни део часа, као кључна етапа за усмеравање пажње и активирање интересовања, може бити обogaћен иновативним методама као што су креативна игра, драматизација и проблемски задаци. Овакве активности не само да мотивишу ученике, већ и подстичу њихову љубав према језику и књижевности.

Поред тога, утицај мотивације у настави српског језика не ограничава се само на академске исходе. Она игра значајну улогу у развоју личних вредности ученика, њихове емпатије, способности за изражавање и разумевање других, што доприноси њиховом свеукупном интелектуалном и емоционалном развоју.

Коначно, важно је нагласити да мотивација ученика није само одговорност учитеља већ и шири друштвени задатак који укључује породицу, заједницу и институције образовања. Синергија ових фактора доприноси креирању окружења које промовише инклузивност, сарадњу и интеркултуралне вредности, чинећи наставу српског језика не само местом учења већ и простором за целовит развој младих личности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Baker, S., & McDonald, S. (2020). Inclusive practices for diverse classrooms: Effective strategies for teachers. *Journal of Inclusive Education*, 10(2), 192–207. <https://doi.org/10.1108/JIE-04-2020-0023>
- Barton, L., & Armstrong, F. (2021). The right to inclusive education: Perspectives from the global south. *International Journal of Inclusive Education*, 25(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1866717>
- Bognar, L. (1991). *Игре*. Издање аутора.
- Bubnjević, K. V., & Glavač, B. T. (2023). Uticaj organizovanog fizičkog vežbanja u nastavi fizičkog vaspitanja na motivaciju i intenzitet vežbanja dece osnovnih škola. *Образовање и васпитање*, 18(19), 49–68. <https://doi.org/10.5937/ObrVas2319049B>
- Colić, V. Đ., Milošević, T. M., & Colić, U. D. (2018). Children's toys from the perspective of parents and educators. *Sinteze - Journal for Pedagogical Sciences, Literature, and Culture*, 14, 1–13. <https://doi.org/10.5937/sinteze7-18142>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Florian, L. (2021). Inclusion: A transformative agenda for education. *The Future of Education and Technology*, 19(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s42009-021-00110-w>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2022). Conceptualizations of inclusive education in Swedish school policy. *Journal of Education Policy*, 37(3), 334–353. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2043056>
- Haug, P., & Linder, D. (2023). The role of inclusive education in promoting social justice. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 354–369. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2046242>
- Kamenov, E. (1997). *Intellectual education through play*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.



- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2022). The inclusive classroom: A critical examination of current practices. *Educational Policy and Practice*, 20(1), 47–59.  
<https://doi.org/10.1097/EDP.2022.0076>
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2022). *Special education for today's teachers: An introduction*. Pearson Education.
- Maksimović, S. (2014). How to motivate unsuccessful elementary school students to learn. In *Teaching and Learning: Contemporary Approaches and Perspectives* (pp. 45–60).
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2020). Inclusive schools in action: Making the most of a transformative agenda. *Journal of Special Education*, 54(3), 163–172.  
<https://doi.org/10.1177/0022466920902422>
- Palević, M. (1985). *Internal motivation and school learning*. Svjetlost.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). Motivation and learning. In *Motivation and learning in educational contexts* (pp. 1–12). Pearson Prentice Hall.
- Skerrett, M., & Eng, A. (2023). Integrating inclusive education and culturally responsive pedagogy: A framework for 21st-century classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103596.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103596>
- Toth, S. (2008). Motivational games in the initial phase of teaching. *Pedagogical Reality*, 54(5–6), 488–497.
- Toth, S. (2023). Motivational games in the initial phase of teaching. *Pedagogical Reality*, 54(5–6), 488–497.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2021). Differentiated instruction: Meeting the needs of all students. *Education Leadership*, 59(4), 6–13.  
<https://doi.org/10.1126/education.59.4.6>
- Trebišanin, B. (2009). *Motivation for learning*. Teacher's Faculty.
- Vučinić, L. (2007). *Pedagogical psychology*. Center for Applied Psychology.

#### ИНТЕРНЕТ НАВОДИ

- <https://www.youtube.com/watch?v=3NycM9IYdRI>  
<https://www.youtube.com/watch?v=7maJOI3QMu0>  
<https://www.youtube.com/watch?v=NvryolGa19A>  
<https://www.youtube.com/watch?v=k2g-9-0XcS8>  
<https://www.youtube.com/watch?v=i1Ck42-btY>

Jelena D. STOŠIĆ JOVIĆ

University of Niš, Pedagogical Faculty in Vranje, Vranje, Serbia

## THE ROLE OF MOTIVATION IN SERBIAN LANGUAGE TEACHING: AN INTEGRATIVE APPROACH IN LOWER PRIMARY SCHOOL GRADES

**Abstract:** Student motivation is a critical factor in the educational process, particularly in the teaching of the Serbian language. Effective motivation involves a balanced use of intrinsic (internal) and extrinsic (external) incentives. Students motivated by intrinsic factors, such as curiosity and enthusiasm, exhibit greater independence in their learning. However, they still require support through praise and positive feedback. In contrast, extrinsic incentives, such as verbal encouragement and recognition, are vital for the development of younger students but must be combined with internal motivation to ensure sustained engagement in learning. The teacher's personality plays a central role in the motivational process, as their attitudes, methods, and approaches directly influence the development of students' confidence and autonomy. This paper aims to examine the significance of student motivation in the introductory phase of Serbian language lessons in the lower grades of elementary school, through both theoretical analysis and practical application of motivational principles in the educational process. The research explores the effectiveness of various teaching methods that incorporate motivation in the introductory part of the lesson, adopting an integrative and holistic approach.

**Key words:** motivation, Serbian language, intrinsic motivation, extrinsic motivation, creative production, praise, teacher, personality development, educational process.


Приказ књиге  
*Образовање и васпитање (Штампано изд.). –*  
*ISSN 2956-1779. - God. 19, br. 22 (2024), стр. 123-126*  
37.091:821-82(049.32)  
821.09-93(049.32)  
COBISS.SR-ID [160404745](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:rs:knj-2024-01-0001)

## ИЗАЗОВИ У САВРЕМЕНОМ ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ

Снежана П. ПЕРИШИЋ<sup>48</sup>

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

---

<sup>48</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-2783-5860>, e-mail: [snezana.perisic@pr.ac.rs](mailto:snezana.perisic@pr.ac.rs)

**ИЗАЗОВИ У САВРЕМЕНОМ ТУМАЧЕЊУ  
КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ**

## ИЗАЗОВИ У САВРЕМЕНОМ ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ

(Бранко Илић и Маја Димитријевић, *Тумачење и настава књижевности*, Јагодина, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2023, 203 стр.)

Монографија *Тумачење и настава књижевности* аутора др Бранка Илића и др Маје Димитријевић, наставника Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, представља анализу књижевноуметничких текстова у наставним условима као сложен и изазован процес. Публикација указује на улогу и значај књижевности у образовању будућих учитеља и васпитача из угла аутора са вишегодишњим наставничким искуством у области изучавања књижевности.

Садржај монографије указује на обимну и комплексну методичку обухваћеност. Подељен је на пет делова, док су у њима радови опредељени према жанровском приступу – од тумачења лирских песама, преко интерпретације епских песама и приповедака до романа као најсложеније епске форме у млађем школском узрасту.

Прво поглавље носи назив *Мала велика песма – лирика за најмлађе* у коме се смењују наслови који се баве изучавањем интерпретативних граница поезије за децу предшколског и најмлађег школског узраста на примеру песме *Мамино срце* Драгана Лукића и изучава семантички и симболички капацитет поезије за децу млађег основношколског узраста на примеру *Песма о цвету* Бранка Миљковића. У овом поглављу даље се сусрећемо са изучавањем односа између читаоца-почетника и жанровске специфичности лирских песама. Првом делу монографије прикључен је и одељак који указује на теоријски и извођачки аспект интерпретације у универзитетској настави књижевности за децу, релевантан за образовање будућег просветног кадра.

Друго поглавље монографије аутори су посветили изучавању епске поезије, посебно окренути песмама из циклуса посвећеном јунаштву Марка Краљевића, подстакнути програмским одређењима, односно наставној препоручљивости

ове поезије у програму за трећи разред основне школе. У оквиру овог поглавља уочавамо наслове *Марко Краљевић и бег Костадин – тумачење контекста приповедног света и композиције песме* и *Марко Краљевић – традиционални јунак у савременим наставним околностима*, у којима су аутори покушали да прикажу „специфични фантазијско-историјски приповедни свет“ у коме се Марко Краљевић појављује користећи савремени методички приступ који у разредној настави подразумева интегративност садржаја и њихово тематско сједињавање.

Наредна два поглавља аутори посвећују прозном стваралаштву у којима се баве анализом фигуре детета, посматраној у сложеним контекстима књижевног дела. У радовима који се уочавају у наведним деловима монографије (*Деца-јунаци у причама Светлане Велмар-Јанковић, Приповедање из перспективе детета – „Лилика“ Драгослава Михајловића, У свету незлобивога смеха – хумористичка прича за децу Бранка Ђонића*) увиђамо различите улоге детета – као лика приче, приповедача или пак читаоца.

Последњи одељак књиге аутори су наменили роману као најобимнијем и методички најсложенијем књижевном штиву, уз назнаку *Повратак читању и тумачењу*. Како је познато, свеопшта криза читања највише погађа основношколски узраст те је посвећеност аутора изучавању романа драгоцен. На четрдесетак страница монографије уочава се методички исцрпан приступ роману *Пустоловине Тома Сојера* у контексту савременог класика књижевности за децу, изучавајући поетику композиције авантуристичког романа, књижевну конструкцију детета као јунака и наставно тумачење књижевног лика у разредној настави књижевности.

Удружено научно и наставно деловање аутора монографије *Тумачење и настава књижевности* резултирало је свеобухватним приступом настави књижевности у условима основношколске наставе и омогућило учесницима исте – учитељима и наставницима, да се адекватно методички упуте и усаврше своје компетенције неопходне за учествовање у тумачењу и анализи књижевних дела.

# ПРИЛОЗИ





## УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Образовање и васпитање* Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу (стари назив *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*) објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за васпитно-образовни процес.

### Предаја рукописа

Предаја рукописа се врши преко линка:

<https://aseestant.ceon.rs/index.php/obrvas>.

Имејл-адреса Уредништва часописа је:

[zbornikradova.ufp@pr.ac.rs](mailto:zbornikradova.ufp@pr.ac.rs).

Послати потписану и скенирану изјаву аутора (у PDF формату) и попуњен образац о подацима аутора, који се могу презуети на сајту часописа *Образовање и васпитање* Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу <https://zbornikradova.uf-pz.net>.

**Изјавом о оригиналности рукописа** аутор гарантује да је поштовао етичке смернице и научне принципе приликом објављивања рада. Потписивањем изјаве, у којој су прецизирана правила очекиваног етичког понашања, аутор преузима моралну и другу одговорност за свој рукопис.

### Процес рецензирања

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Образовање и васпитање* (стари назив *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*) како би био укључен у процедуру рецензирања. По пријему рада, узимајући у обзир тему и опсег истраживања, Уредништво у року од петнаест дана одлучује да ли рад одговара профилу часописа и хоће ли бити послат на рецензирање. Након уредничке процене, достављени рукописи улазе у процес

анонимног рецензирања који обављају квалификовани рецензенти. На основу рецензија Уредништво доноси одлуку да ли се рад: 1) одбија, 2) прихвата за објављивање или 3) прихвата уколико аутор изврши неопходне измене и преправке рада у складу са примедбама рецензената. Уколико постоје препоруке и примедбе рецензента/рецензената, аутор је у обавези да коригује рад у складу с њима и детаљно упути Уредништво у све промене које је начинио у тексту. Ревидирана верзија рада шаље се рецензенту/рецензентима на поновни увид и оцену или је, у случају мањих исправки, прегледа главни уредник (или један од чланова Уредништва). Након тога Уредништво доноси одлуку о објављивању и шаље обавештење аутору у року од три месеца.

### **Језик и писмо**

Радови се објављују на српском, енглеском и руском језику. Рукописи аутора који су на српском језику треба да буду писани стилем који је у складу са стандардима савременог српског језика и чија терминологија одговара научном дискурсу. Објављују се на ћирилици. Радови који се достављају на енглеском и руском језику би требало да задовоље стандарде тих језика.

### **Име и презиме аутора**

Име, средње слово и презиме аутора наводе се у првом реду у левом горњем углу. Поред имена аутор умеће фусноту у чијем садржају на дну прве странице рада наводи за контакт своју електронску адресу. Уколико рад има више аутора, треба навести имејл-адресу само једног. За радове који потичу из докторске дисертације у садржај фусноте унети следеће податке: назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. Они радови који потичу из истраживачких пројеката у фусноти имају податке о називу и броју пројекта, финансијеру и институцији у којој се реализује.

### Назив установе аутора (афилијација)

Непосредно испод имена и презимена аутор наводи званични назив и седиште установе у којој је запослен, а евентуално и назив установе у којој је обавио истраживање, као и годину рођења (година рођења се не објављује у раду, али се користи приликом класификације радова у Народној библиотеци Србије). У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (од пуног регистрованог назива до унутрашње организационе јединице – универзитет, факултет, центар/одсек/катедра).

### Дужина рукописа

Обим прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (15 страна, око 30000 знакова), стручних и преведених радова до шест страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2–3 стране (око 3800–5600 знакова). Уредништво задржава право да објави и радове већег обима када изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

**Формат:** а) фонт: Times New Roman; б) величина слова: основни текст 12 pt, а резиме, кључне речи, проширени резиме, подножне напомене, назив установе, као и електронска адреса аутора 10 pt; г) размак између редова у основном тексту, тексту резимеа и подножним напоменама је 1.

**Наслов рада:** пише се великим словима, величина слова 14 pt, три реда испод имена и презимена, центриран; **поднаслови:** пишу се великим словима, величина слова 12 pt.

**Резиме:** дужине 150–300 речи (око 1400 знакова са белинама), налази се на почетку рада један ред испод наслова, садржи циљ рада, примењене истраживачке методе, најважније резултате и закључке; на језику је основног текста са ознаком *резиме*, текст резимеа је написан у *италику*, а проширени резиме на енглеском или руском језику; уколико је рад на страном језику, резиме је на језику

основног текста, а проширени резиме на српском, енглеском или руском језику.

**Проширени резиме:** може бити дужине до 3600–5400 знакова са белинама. Садржи теоријски оквир проблема, његов значај и циљ истраживања, детаљно изложен методолошки приступ, најзначајније резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. Аутори радова на српском језику достављају проширени резиме на енглеском или руском језику. Проширени резиме на енглеском или руском језику се објављује као саставни део електронског издања *Часописа* у сврху веће цитираности радова у иностраним часописима.

**Кључне речи:** наводе се испод текста резимеа, на језику су основног текста, а на енглеском или руском језику у проширеном резимеу на крају рада; треба да их буде до пет, пишу се у *италику*, одвојене су зарезом, иза последње стоји тачка.

**Литература:** центрирано.

**Цртежи, графикони, схеме и табеле:** морају бити разумљиви, интегрисани у текст и прописно обележени (имати број, наслов и легенду). За слике прузете из других извора аутор је дужан да наведе извор.

### **Навођење у тексту**

**Опште напомене:** на литературу се упућује у загради, не у фусноти. Све референце на српском језику у заградама у тексту и у списку литературе наводе се **латиницом**, без обзира на врсту коришћеног писма у тексту и писма на коме су штампани извори – књиге и часописи.

**Фусноте** су напомене које могу садржати мање важне податке, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замена за листу референци, нити могу заменити начин навођења (цитирања) у тексту који захтева *Часопис*.

**Наслови** посебних публикација који се помињу у раду наводе се *италиком*.

**Цитати** се дају под знацима навода (у раду на српском „...”, у радовима на другим језицима у складу с одговарајућим правописом), а цитат унутар цитата под полунаводницима ('...'); краћи цитати (2–3 реда) дају се унутар текста, дужи цитати се издвајају из основног текста, са извором цитата датим на крају.

**Цитирање референци** интегрише се у текст на следећи начин:

1) сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране: (Johnson, 1998: 25).

2) упућивање на студију у целини: (Branković, 1975);

3) упућивање на одређене стране студије: (Kundačina, 2007: 59–60);

4) упућивање на студије истог аутора из исте године: (Ilić, 1986a), (Ilić, 1986b);

5) упућивање на студију два аутора: (Bandur i Potkonjak, 1984; Gad & Petersen, 2011)

6) уколико библиографски извор има више од два аутора, у парентези се наводи презиме првог аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом и др. / et al. (Kovačević i dr., 1988); (Johnson et al., 2012);

7) ако је из контекста јасно који је аутор цитиран, у парентези није потребно наводити његово презиме, нпр.:

*Ради се, очигледно, о социолингвистичким параметрима комуникације, које детаљно разматра и обрађује М. Радовановић (1986: 67–69).*

8) ако се упућује на радове два или више аутора, податке о сваком следећем раду одвојити тачком и запетом, нпр. (Kulić, 1958; Bandur, 1984).

9) имена страних аутора се наводе у српској транскрипцији (према одредбама у важећем *Правопису*), а затим се у загради наводе изворно: Џонсон (Johnson, 1998).

### Навођење референци

На крају текста треба приложити списак литературе на коју се аутор позвао у раду у складу са АПА (Америчка психолошка асоцијација). Приликом навођења литературе, референце изворно публиковане ћирилицом или неким другим писмом могу се (иако то није обавезно, нити се препоручује) након обавезног латиничног облика (у који се такве референце морају транслитеровати), према наведеном примеру, са назнаком [orig.], навести у свом оригиналном облику:

Radović-Tešić 2009: M. Radović-Tešić, Korpus srpskog jezika u kontekstu savremenih jezičkih razdvajanja, u: M. Kovačević (red.), *Srpski jezik, književnost, umetnost*, knj. I, Srpski jezik u upotrebi, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 277–288. [orig.]

Радовић-Тешић 2009: М. Радовић-Тешић, Корпус српског језика у контексту савремених језичких раздвајања, у: М. Ковачевић (ред.), *Српски језик, књижевност, уметност*, књ. I, Српски језик у употреби, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 277–288.

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

### Књига (монографија)

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Место: Издавач.

*Један аутор књиге:*

Mearsheimer, J. J. (2001). *The Tragedy of Great Power Politics*. New York: W. W. Norton.

Ђурић, S. (2013). *Istraživanje bezbednosti – kvalitativni pristup*. Beograd: Fakultet bezbednosti.

*Два или више аутора књиге:*

Radević, M. i Matićki, M. (2010). *Narodne pesme u Srpsko-dalmatinskom magazinu*. Novi Sad: Matica srpska.

Edwards, L., & Crocker, S. (2008). *Psychological processes in deaf children with complex needs: An evidence-based practical guide*. London: Jessica Kingsley.

Keković, Z., Savić, S., Komazec, N., Milošević, M. i Jovanović, D. (2011). *Procena rizika i zaštita lica, imovine i poslovanja*. Beograd: Centar za analizu rizika i upravljanje krizama.

Buzan, B., Ole Wever, O. & de Wilde, J. (1998). *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.

*Без аутора:*

*Publication Manual of the American Psychological Association (6th Edition)*. (2009). Washington, D. C.: American Psychological Association.

### **Необјављени докторски рад**

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Докторски рад. Место: Установа где је одбрањен рад.

Ejdus, F. (2012). *Uzajamno konstituisanje identiteta političke zajednice i njene bezbednosti*. Doktorski rad. Beograd: Fakultet političkih nauka.

### **Научни рад (чланак) у научном часопису**

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. *Назив часописа*, волумен (број), прва страна чланка – последња страна чланка.

**Уписивати DOI број (дигитални идентификатор објекта) на крају описа без тачке. Ако DOI није доступан, користити URL, али не треба уписивати датум приступа сајту.**

*Један аутор:*

Dragišić, Z. (2010). Nacionalna bezbednost – alternative i perspektive. *Srpska politička misao*, 28 (2), 217–232.

Kesetovic, Z. (2009). Understanding diversity in policing: Serbian perspectives. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 32 (3), 431–445.

*Два и више аутора:*

- Gadžić, A. i Milivojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescenata u razredu. *Теме*, 33 (4), 1379–1389.
- Brasel, K., & Quigley, S. (1977). The influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20, 95–107.
- Stanarević, S., Gačić, J. i Jakovljević, V. (2012). Integrisanje koncepta *safety* i *security* kulture u korporativnu bezbednost. *Godišnjak Fakulteta bezbednosti*, 147–163.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723–730.

**Рад у зборнику радова с научног скупа и поглавље у књизи (монографији)**

Презиме, Иницијал имена. (Година). Наслов рада. У: иницијал имена, презиме уредника (ур.). *Назив зборника*. (Прва страна рада – последња страна рада). Место: Издавач.

*Један аутор:*

- Piper, P. (2006). O kognitivnolingvističkim i srodno usmerenim proučavanjima srpskog jezika. U: M. Kovačević (ur.). *Kognitivnolingvistička proučavanja srpskog jezika*. (9–46). Beograd: SANU.
- Cvetković, V. N. (2002). Institucije, država, identitet. U: *(Re)konstrukcija institucija: godinu dana tranzicije u Srbiji*. (27–42). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.

*Два аутора:*

- Jovetić, S. i Janković, N. (2011). Značaj naučno-tehnološkog razvoja za društveno-ekonomski razvoj zemlje: statističko-ekonometrijski model. U: M. Petrović (ur.). *Tehnologija, kultura i razvoj: tematski zbornik radova XVIII naučnog skupa međunarodnog značaja Tehnologija, kultura i razvoj*. (142–151). Subotica: Udruženje „Tehnologija i društvo”.



**Текст преузет са интернета**

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Преузето датум. са Интернет адресе.

Žižek, S. (2013). *Die Krise des Westens betrifft sowohl Demokratie als auch Finanzwirtschaft*. <http://www.egs.edu/faculty/slavoj-zizek/articles/die-krise-deswestens-betrifft-sowohl-demokratie-als-auch-finanzwirtschaft/>. Преузето 14. новембра 2013.

**Статистички подаци** се дају према параметрима научних методологија.

Уредништво *Часописа*



СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА ЗА НАУЧНИ ЧАСОПИС  
ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ, 2024  
LIST OF PEER REVIEWERS FOR THE JOURNAL  
EDUCATION, 2024

Име и презиме/ Name and surname	Ненад ЛЕМАЈИЋ LEMAJIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor
Име и презиме/ Name and surname	Александар ЖОРИЋ Aleksandar ŽORIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Факултет техничких наука University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Technical Sciences
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor
Име и презиме/ Name and surname	Петар СПАЛЕВИЋ Petar SPALEVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Факултет техничких наука University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Technical Sciences
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor
Име и презиме/ Name and surname	Татјана КОМПИРОВИЋ Tatjana KOMPIROVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

## Образовање и васпитање, XIX (22)

Име и презиме/ Name and surname	Драгана РАДИВОЈЕВИЋ Dragana RADIVOJEVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет Источно Сарајево, Педагошки факултет, Бијељина, Република Српска, Босна и Херцеговина University of East Sarajevo, Faculty of Pedagogy, Bijeljina, Republika Srpska, Bosnia and Herzegovina
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Емилија МАРКОВИЋ Emilija MARKOVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Слађана ВИДОСАВЉЕВИЋ Slađana VIDOSAVLJEVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Саша СТЕПАНОВИЋ Saša STEPANOVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Академија за хумани развој, Београд Academy for Human Development, Belgrade
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Ненад НИНКОВИЋ Nenad NINKOVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Неда МИЛОШЕВИЋ Neda MILOŠEVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Академија за хумани развој, Београд Academy for Human Development, Belgrade
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor
Име и презиме/ Name and surname	Еуген ЉАЈКО Eugen LJAJKO
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Природно-математички факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Sciences
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor
Име и презиме/ Name and surname	Александар НОВАКОВИЋ Aleksandar NOVAKOVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Нишу, Филозофски факултет University of Niš, Faculty of Philosophy
Звање/ Academic position	Доцент Assistant Professor
Име и презиме/ Name and surname	Биљана ПЕЈИЋ Biljana PEJIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Академија за хумани развој, Београд Academy for Human Development, Belgrade
Звање/ Academic position	Доцент Assistant Professor
Име и презиме/ Name and surname	Андријана БАКОЧ Andriјana BAKOČ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет Фоча, Република Српска, Босан и Херцеговина University of East Sarajevo, Faculty of Medicine Foča, Republika Srpska, Bosnia and Herzegovina
Звање/ Academic position	Доцент Assistant Professor

## Образовање и васпитање, XIX (22)

Име и презиме/ Name and surname	Снежана ПЕРИШИЋ Snežana PERIŠIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty
Звање/ Academic position	Доцент Assistant Professor

Име и презиме/ Name and surname	Бојана ВУКОВИЋ Bojana VUKOVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty
Звање/ Academic position	Доцент Assistant Professor

Име и презиме/ Name and surname	Петар ИЛИЋ Petar ILIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Факултет уметности University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Arts
Звање/ Academic position	Доцент Assistant Professor

Име и презиме/ Name and surname	Александра ПЕТРОВИЋ Aleksandra PETROVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Академија за хумани развој, Београд Academy for Human Development, Belgrade
Звање/ Academic position	Доцент Assistant Professor

Име и презиме/ Name and surname	Гордана ЧОЛИЋ Gordana ČOLIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty
Звање/ Academic position	Доцент Assistant Professor

## Списак рецензена

Име и презиме/ Name and surname	Жељана СУКУР Željana SUKUR
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Академија за хумани развој, Београд Academy for Human Development, Belgrade
Звање/ Academic position	Доцент Assistant Professor

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

378

**ОБРАЗОВАЊЕ и васпитање** / главни и  
одговорни уредник Весна Минић. - Год. 19, бр. 22  
(2024)- . - Лепосавић : Учитељски факултет  
Призрен-Лепосавић, 2024- (Краљево :  
Графиколор). - 24 cm

Полугодишње. - Је наставак: Зборник радова  
Учитељског факултета  
Призрен-Лепосавић = ISSN 1452-9343  
ISSN 2956-1779 = Образовање и васпитање  
COBISS.SR-ID 114400009