



UDK 378

ISSN 2956-1779

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ
ЛЕПОСАВИЋ

ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

Годиште XX
Број 23

Лепосавић
2025

ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

XX (23)

2025

Издавач


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

За издавача

Проф. др Весна Минић

Редакција

Др Елена Ивановна Ерошенкова, доцент
Државни универзитет у Белгороду, Русија (Belgorod State University, Russia)

 <https://orcid.org/0000-0002-5828-4902>

Др Лидија Вујичић, редовни професор
Свеучилиште у Риједи, Учитељски факултет, Центар за истраживање
дјетињства (University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Center for
Childhood Research)

 <https://orcid.org/0000-0002-2293-2197>


Др Милан Чох, редовни професор
Универзитет у Љубљани, Факултет за спорт у Љубљани, Словенија
(Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Slovenia)

Др Франциско Прадас де ла Фуенте, редовни професор
Универзитет у Сарагоси, Факултет здравствених и спортских наука,
Шпанија (University of Zaragoza, Faculty of Health and Sport Sciences, Spain)

 <https://orcid.org/0000-0002-6829-0775>

Др Паулина Корснакова, виши научни сарадник
Међународна асоцијација за вредновање бразовних постигнућа,
Амстердам, Холандија (International Association for the Evaluation of
Educational Achievement, Amsterdam, Netherland)

Др Маринела Великова Михова, редовни професор
Универзитет у Великом Трнову, Педагошки факултет, Бугарска
(University of Veliko Trnovo, Faculty of Education, Bulgaria)

 <https://orcid.org/0000-0001-5479-3753>

Др Кристофер Чапмен, редовни професор
Универзитет у Глазгову, Школа за образовање, Шкотска
(University of Glasgow, School of Education, Scotland)

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


Др Данијела Здравковић, редовни професор
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија
(University of Niš, Faculty of Philosophy, Serbia)

 <https://orcid.org/0000-0002-4466-0364>

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

 <https://orcid.org/0009-0007-7599-1645>

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

 <https://orcid.org/0000-0002-6355-3193>

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

 <https://orcid.org/0000-0002-5449-9367>

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

 <https://orcid.org/0009-0009-4453-565X>

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

 <https://orcid.org/0000-0002-0643-0955>

Главни и одговорни уредник

Проф. др Весна Минић

Секретар Редакције

Доц. др Ивана Ристић

Уредништво

e-mail: 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

Штампа

„ГРАФИКОЛОР” ДОО – Краљево

Тираж

200

Научни часопис *Образовање и васпитање*
излази редовно два пута годишње.
Објављивање овог часописа суфинансира Министарство науке,
технолошког развоја и иновација Републике Србије.

САДРЖАЈ

УВОДНИК

Весна Б. КРАВАРУШИЋ

*ПРОЦЕНА НИВОА И КВАЛИТЕТА УЧЕШЋА У ВАСПИТНО-
ОБРАЗОВНОМ РАДУ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ – МИШЉЕЊА УЧЕНИКА И
НАСТАВНИКА /*

*ASSESSMENT OF THE LEVEL AND QUALITY OF PARTICIPATION IN
EDUCATIONAL WORK IN SECONDARY SCHOOL - OPINIONS OF
STUDENTS AND TEACHERS*

13-34

Саша В. СТЕПАНОВИЋ, Веселин М. МЕДЕНИЦА

*THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL ATMOSPHERE ON ACADEMIC
ACHIEVEMENT OF YOUNGER PRIMARY SCHOOL PUPILS /
УТИЦАЈ ВАСПИТНЕ АТМОСФЕРЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ НА
ШКОЛСКО ПОСТИГЊУЋЕ УЧЕНИКА НИЖИХ РАЗРЕДА*

35-55

Марија Ж. ТОМИЋ, Бране Р. МИКАНОВИЋ

*САМОПРОЦЈЕНЕ НИВОА МОРАЛНОГ РАЗВОЈА УЧЕНИКА
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ОДНОСУ НА ЊИХОВА СОЦИО – ПЕДАГОШКА
ОБИЉЕЖЈА /*

*SELF-ASSESSMENTS OF MORAL DEVELOPMENT LEVELS IN
PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN RELATION TO THEIR SOCIO-
PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS*

57-76

Сања Р. МИЛИЋ, Нада Н. МАРИЋ

*РАДНО ОКРУЖЕЊЕ У РУРАЛНИМ ШКОЛАМА – РАЗЛИКЕ
ИЗМЕЂУ НАСТАВНИКА КОЈИ РАДЕ У ЈЕДНОРАЗРЕДНИМ
И ВИШЕРАЗРЕДНИМ УЧИОНИЦАМА /*

*WORK ENVIRONMENT IN RURAL SCHOOLS – DIFFERENCES
BETWEEN TEACHERS WORKING IN SINGLE-GRADE AND MULTI-
GRADE CLASSROOMS*

77-98

Александар М. НОВАКОВИЋ

*ПРИРУЧНИК ЗА УЧЕЊЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА
ИЗ ПЕРА ПРЕДАВАЧА: ПРИМЕР ПРИВАТНЕ ШКОЛЕ „GO
SPEAK SERBIAN”/*

*A SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE HANDBOOK CREATED BY
EDUCATORS: THE EXAMPLE OF THE PRIVATE SCHOOL
'GO SPEAK SERBIAN'*

99-117

Jelena D. MILISAVLJEVIĆ, Neda R. MILOŠEVIĆ DEDAKIN, Jovana P. JANJIĆ

*SPECIFIC DIFFICULTIES IN READING AND WRITING IN
EARLY PRIMARY EDUCATION: HOW TO RECOGNIZE,
UNDERSTAND, AND SUPPORT THE STUDENT/*

*СПЕЦИФИЧНЕ СМЕТЊЕ У ЧИТАЊУ И ПИСАЊУ У РАНОМ
ОСНОВНОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ: КАКО ПРЕПОЗНАТИ,
РАЗУМЕТИ И ПОДРЖАТИ УЧЕНИКА*

119-134

П Р И Л О З И

УПУТСТВО АУТОРИМА

137-144

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА

145-147

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



Оригинални научни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - God. 20, br. 23 (2025), стр. 13-34

37.062

37.014.5(497.11)

COBISS.SR-ID 172231177

DOI: [10.5937/obrvas20-57304](https://doi.org/10.5937/obrvas20-57304)

Рад примљен: 6. 3. 2025.

Рад прихваћен: 21. 6. 2025.

ПРОЦЕНА НИВОА И КВАЛИТЕТА УЧЕШЋА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ – МИШЉЕЊА УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА

Весна Б. КРАВАРУШИЋ¹

Академија васпитачко-медицинских струковних студија,
Одсек васпитачких студија Алексинац, Алексинац, Србија

¹  <https://orcid.org/0000-0002-5876-8202>, e-mail: yesna.kljajic@gmail.com

Основа рада је из докторске дисертације *Домети и ограничења партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи*, Косовска Митровица, Филозофски факултет.

ПРОЦЕНА НИВОА И КВАЛИТЕТА УЧЕШЋА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ – МИШЉЕЊА УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА

Сажетак: Циљ истраживања је испитивање квалитета партиципације ученика у средњој школи, кроз ставове ученика и наставника о најфреквентније заступљеним нивоима партиципације и (само)процену партиципације манифестованих облика понашања ученика. Истраживање је вршено путем упитника, који садржи модификовану Хартову лествицу партиципације. Резултати обрађивани дескриптивном статистиком и t-тестом показују да је у наставном процесу најфреквентније заступљен ниво партиципације ученика декорација, док су у другим школским активностима то нивои консултације и заједничког одлучивања. Наставници сматрају да су консултације заступљеније, што чини значајну разлику у односу на мишљење ученика. У обавезној настави, ученици даље издвајају ниво манипулације, значајно различито од наставника који одређују да је то консултативни ниво. Обострано, учешиће/ партиципација ученика у васпитно-образовном процесу је оцењена добром. Потребно је интензивирати професионално усавршавање наставника у домену дечијих права и компетенција за подучавање и учење, подршку развоју личности ученика, комуникацију и сарадњу, за почетак, рефлектовати позитивне моделе рада из ваннаставних активности у обавезан наставни рад, допуњавати их акцијама које подржавају развој аутономије, како би се ученици оспособили за целоживотно учење, грађанске и професионалне улоге.

Кључне речи: образовно-васпитни процес у средњој школи, ученици, партиципација, нивои, општа оцена.

УВОД

Партиципација ученика у школи се може сагледавати са више аспеката: учешћа ученика у педагошком процесу, са аспекта дечјих партиципативних права и примене нормативних аката. У овом раду се прати проблем у оквиру непосредног образовно-васпитног рада. Статус партиципације у друштву зависи од више фактора. Проучавајући европске образовно-васпитне системе, Schneider (1961, према Kulić, 2011) истиче важност следећих фактора: „национални карактер, географска околина, страни утицаји, култура и цивилизација, наука, национална економија, социјална стратификација, политика, религија и историјска прошлост“ (Kulić, 2011: 33). Они су одређујући и за карактеристике постојећих партиципативних процеса једног друштва, који се рефлектују и на процес образовања и васпитања. Теоријску основу рада чини концепт социо-културног приступа у образовању, према коме је „ментално функционисање појединца повезано са културним, институционалним и историјским контекстом па је фокус социокултурне перспективе на улогама које учешће у друштвеним интеракцијама и културно организованим активностима игра у утицају на психолошки развој“ (Scott и Palincsar, 2013: 1). Друштвене промене и промене парадигме детета иду у прилог овим стремљењима. Развој новог концепта детета, крајем шездесетих година прошлог века, усвајањем Декларације о правима детета (1959) „уместо родитељског и друштвеног деловања у име *детета* настоји да успостави дете као субјект властитог чињења“ (Živković, 2013: 95). У основи овог концепта је партнерство деце и одраслих, које подразумева и обимније и дубље партиципирање детета/ученика у образовно-васпитним процесима.

ПОЈАМ ПАРТИЦИПАЦИЈА

Реч партиципација потиче од латинске речи *participatio*, од које потиче појам партиципација или учешће. Глагол партиципирати се односи на „...имати у чему учешће или удела“ (Vučklija, 2006: 653). У ширем значењу, појам партиципација је заступљена у различитим пољима људске делатности. Од педесетих година 19. века, посебно у западноевропским земљама,

те и у новијој економскополитичкој мисли, појмом партиципација означава се и ближе повезивање радника са свим фазама процеса рада у циљу побољшања њиховог положаја. Као чин учешћа у догађају или активности, пре свега у привредним активностима, праћено од стране менаџмента, партиципацију објашњава и Cambridge English Dictionary (2022). Са аспекта права, партиципацирање је: радња или стање учествовања у нечему; удруживање са другима у вези (као партнерство); поседовање неких од атрибута особе, ствари или квалитета; имати део или удео у нечему; нешто у чему акције предузима више од једне стране и нешто што резултира уделом (*Merriam-Webster.com Dictionary*, 2022; *Collins English Dictionary*, 2022). Социолози овај појам придају укључивању људи у ма коју сферу друштвеног живота (*Sociološki rečnik*, 2007). Словеначки превод речи партиципација (Veljković i Volčanjk, 2004, према Brezovšek) односи се на поступање у или промишљање јединке о различитим друштвеним процесима заједно са другима. Према *Hrvatskom enciklopedijskom riječniku* (2002), појам партиципација, поред наведених значења, користи се и у филозофији, религији, политици... Електронска партиципација (према Trechsel, у Delakorda, 2009), је једна од широко примењиваних могућности за праћење, информисање, укључивање и утицање на мишљење о политичким збивањима у друштвеној заједници. Релативно касно, у односу на представљена значења, појам партиципација се уводи и у просветну област.

УЧЕШЋЕ УЧЕНИКА У ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ

Крајем двадесетог века, учешће или партиципација се односило на проактиван однос одраслих у процесу образовања, како би унапредили своје вештине за решавање проблема, сарадњу са другима (*Pedagoška enciklopedija*, аутор одреднице Savićević, 1989). *Konvencija o pravima deteta* (1989) проширује значење појма партиципација, те у члану 12, став 1. назначава „Стране уговорнице ће обезбедити детету које је способно да формира своје сопствено мишљење, право слободног изражавања тог мишљења о свим питањима која се тичу детета, с тим што се мишљењу детета посвећује дужна пажња у складу са годинама живота и зрелости детета“. Овај члан постаје основа за многа

даља тумачења партиципације деце/ученика. Велики пројекат који су покренули Ивић и Пешикан под називом *Активно учење*, отворио је у Републици Србији проблем партиципације ученика у образовно-васпитном процесу. Полазиште је у појму партиципација (Ivić, Pešikan i Antić, 2001) који је објашњавају као виталну потребу за децу и ученике у школском учењу, разматрајући њен значај у утицају на доношење одлука о школским активностима. Партиципација ученика је укључена у школска дешавања и у циљеве нашег образовног система (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2021). Са аспекта дечјих права, (Vranješević, 2004, Vidović i sar., 2005) партиципацију тумачи као могућност да деца изразе своје мишљење о питањима која су за њих релевантна, и, у складу са њиховим узрастом и развојем, то мишљење буде саслушано и уважено. Уважавајући активност као критеријум, Marinković (2006) види партиципацију ученика као процес учења кроз који добија и трага за аргументима, размењује мишљење са вршњацима и одраслима, има понуђен сет активности и долази до одлуке која је њему у корист. Уколико се ови критеријуми испуне, онда тај начин међусобне педагошке комуникације прераста у континуиран, сматрају Lazić i Rista (2007), у коме су различита мишљења уграђена у донесене одлуке. У зависности од културе (и владајуће парадигме детета) Ivić i saradnici (2001) сматрају да уколико нема адекватне партиципације, посебно у току интензивног раста и развоја деце/ученика, остају доминантне псеудоактивности уместо смислених, чиме је умањена могућност социјалног учења, изазивајући проблем социјалне адаптације.

ЛЕСТВИЦА ПАРТИЦИПАЦИЈЕ

О проблему партиципације деце и младих у социјалној заједници савременог друштва писао је Hart, истакнути савремени психолог, сарадник УНИЦЕФ-а. Првенствено, његова теорија имала је циљ да омогући младим људима развој, да се њихов глас у друштву чује и да се укључе у активно учествовање у доношењу одлука, кроз различите пројекте. Оригинално, његова лествица партиципације (Hart, 1992: 8), обухватила је осам различитих модела партиципације младих. Прва три модела су: манипулација, декорација и симболичка употреба деце. Они су

„облици не-партиципације, одсуства правог учешћа деце“ (Ivić, Pešikan i Antić, 2001: 44) или квазипартиципације (Golić Ružić i sar., 2021: 27). Манипулација, као облик квазипартиципације, је када одрасли свесно користе децу да би кроз оно што она ураде/кажу послали своју поруку. Код декорације се одрасли не претварају да су деца инспиратори идеје, већ им деца служе да привуку пажњу на неки догађај или да га „улепшају“. Привид партиципације или симболичка употреба деце су оне акције/пројекти који личе на праву партиципацију али нису, јер деца нису у потпуности информисана о могућностима које имају; представници деце су изабрани од стране одраслих; деца немају компетенције потребне за учествовање у пројекту. Разни модели (праве) партиципације су: 1. деца су информисана и дат им је задатак (Hart, 1992: 11).; 2. деца су информисана и консултована; 3,4. и 5: деца учествују у одлучивању (разлика је у томе чија је иницијатива и да ли одлучују заједно са одраслима или самостално). У оквиру GTZ (Немачка организација за техничку сарадњу) пројекта, Лествица су проширили Vidović i saradnici (2005; 39). Овај модел укључује следеће нивое: „0) деца су у потпуности игнорисана у свим одлукама и активностима; 1) одрасли управљају: одрасли доносе све одлуке а деци не говоре ништа осим оног што треба да ураде; 2) одрасли управљају уз „смешак“: одрасли доносе све одлуке, а деци се говори шта треба да раде уз објашњење разлога; 3) манипулација: одрасли одлучују шта ће да се ради, а затим питају децу да ли се слажу (при чему они морају да се сложе)“. Суштински, одлуке су одраслих, чиме остварују неке своје циљеве (такмичења којима се унапређује рејтинг наставника, школе, комерцијалне или политичке сврхе, која деци често нису ни јасна, ни значајна и сл. „ 4) декорација: одрасли одлучују шта ће да се ради, а деца учествују певајући, играјући или статирајући у неким церемонијама; „5) привид: одрасли одлучују шта ће да се ради. Након тога, деци је омогућено да одлучују о неким небитним стварима“; Примери су, веома често: представник парламента у управном одбору, на наставничком већу и сл. „6) позив: одрасли подстичу дечје идеје, али доносе одлуке потпуно самостално у складу са властитим погледима; 7) консултације: одрасли консултују децу и пажљиво разматрају њихово мишљење, а затим одлучују узимајући у обзир све ставове; 8) заједничко одлучивање: одрасли и деца заједно одлучују по принципу једнакости; 9) деца воде—одрасли помажу:

деца воде у одлучивању уз одраслих; 10) деца управљају: деца одлучују шта ће да се ради, а одрасли се укључују само ако деца затраже помоћ“ (Vidović i sar., 2005: 38-39). Ученици средње школе су у континуитету у процесу образовања и васпитања 12 година и у стању су да препознају представљене нивое партиципације.

УСЛОВИ И УТИЦАЈИ НА ПАРТИЦИПАЦИЈУ УЧЕНИКА

За упис у средњу школу, одлучујући су резултати које је ученик остварио у претходном нивоу школовања и на квалификационим испитима. На те резултате је утицај имала породица и атмосфера која је превлађујућа у њој, укључујући однос са учеником, мотивација за одређени смер, образовни профил, занимање, остварено постигнуће, резилијентност на стресне ситуације као што су испити, утицај вршњака, све више и квалитет школе, као и крајњи исход у оствареним бодовима. Разлике међу постојећим средњим школама су велике и огледају се у ресурсима. Најзначајни су: школски програм тј. курикулум у ширем значењу, наставни кадар и други запослени, састав и карактеристике ученика, општа атмосфера, школски простор, материјално-техничка и естетска опремљеност, функционалност, редовно одржавање, сарадња школе са родитељима, локалном средином, отвореност према ужој и широј заједници. Као субјекти образовања и васпитања, позитивне афективне везе наставника и ученика предуслов су за развијање обостраног поверења и успостављање (или не) сарадничких односа на путу ка реализацији постављених циљева у обавезној настави и ваннаставним активностима. Како за обавезан наставни рад, McNeal (1999: 291) закључује „структура и контекст школе су значајне детерминанте учешћа ученика у ваннаставним активностима, ефективно мењајући приступ ученика изворима људског, културног и друштвеног капитала“. У обавезној настави, партиципација ученика/студента (Assessment Resources Student Participation, 2022) је процена учешћа у курсу/предмету. Ставке на основу којих наставник може проценити учешће ученика су: ангажовање у дискусијама у разреду, ангажовање у онлајн дискусијама и одговорно и промишљено понашање ученика у групним окружењима, изградња доследних навика. Самопроцену

партиципације ученици спроводе на основу задатих, јасних критеријума. У овом извору, наводи се и дефиниција Schindlera према којој се, заправо, ради о процени квалитета неакадемског учинка ученика на основу субјективних критеријума. Да је квалитет учешћа ученика недовољно дефинисан и да га је тешко измерити, скрећу пажњу позивајући се на бројне изворе и Aziz, Quraishi и Kazi (2018: 211-212). Најчешће се описује као склоност ка ефективном учешћу у свакодневним активностима на часу, кроз дискусије, дијалог, презентације, као учешће на средњем нивоу, зависног од стила и приступачности наставника. Али, на видљиво учешће ученика утичу и „изразита друштвена и културна начела, контекстуална, укључујући породицу, посредна искуства и претходне информације“. Такође, у школи су присутне ситуације пасивног учешћа, које може бити ментално активно или потпуно одсутно, „монополизовање дискусија“, групни невербални знакови вршњака који контролишу учешће ученика и друге, који замућују објективну слику о нивоу партиципације. Willms (2003: 3), испред OECD, након још једног турнуса PISA (2000), наводи да „резултати показују да међу земљама постоје значајне варијације у степену ангажовања ученика и учесталости незадовољних“. Варијације су значајне и унутар и међу школама у већини земаља, али анализе идентификују да постоји значајан број ученика са јаким учинком писмености (академских знања) који су ипак незадовољни школом/не партиципирају. Тек код четвртине испитаних је утврђена позитивна веза између снажне партиципације и академских постигнућа. Генерално, школе имају већи ниво ангажовања ученика (Willms, 2003: 57) „када постоји јака дисциплинска клима, позитивни односи између ученика и наставника и висока очекивања за успех ученика“. Јасно успостављена правила на нивоу школа, изградња позитивне културе и жеља за позитивним постигнућем ученика су издвојени индикатори који подстичу партиципацију ученика.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је утврђивање квалитета партиципације ученика у средњој школи из перспективе ученика и наставника, ради унапређивања овог педагошког процеса. Квалитет партиципације у оквиру овог истраживања одликује степен заступљености обавештености, добровољности, одлучивања,

иницијативности, информисаности о току, исходима и последицама по њих и могућности управљања ученика активношћу, дефинисан ставовима ученика и наставника о присутности ових индикатора у издвојеним нивоима партиципације. Задаци истраживања су: Задатак 1: испитивани су ставови ученика и наставника: о заступљености различитих нивоа партиципације ученика у обавезном и ваннаставном раду. Задатак 2: испитивани су ставови ученика и наставника о томе којом оценом (пр)оцењују своју/ученичку партиципацију у раду школе генерално (зависно од карактеристика установе, програмских садржаја, карактеристика одраслих и карактеристика ученика – њихове мотивације, нивоа сопственог ангажовања, особина личности, односа са наставницима...). Хипотезе су да најзаступљенији нивои партиципације иду у прилог доминацији пасивне партиципације ученика; да постоје значајне разлике у мишљењу ученика и наставника о нивоима (начинима/дубини, тј. квалитету) партиципације ученика; да постоји сагласје ученика и наставника у оцени партиципације ученика.

Узорак

Стратификовани узорак чини 434 испитаника. Узорак ученика чини 345 ученика (79,50%) четвртог разреда средњих школа и гимназија и трећег разреда стручних школа из Републике Србије. Број младића који су учествовали у истраживању је 172 (40,4%) и 253 (59,4%) девојака. Календарски узраст испитаника је 19 година, уз стандардно одступање од 6 месеци. На полугодишту текуће школске године постигнуће у категорији одличан је имало 123 (36,5%) ученика, врло добар 146 (43,3%), добар 62 (18,4%) и довољан 6 (1,8%). Од наставника, њих 89 (20,50%) који су учествовали у истраживању је 74 (84,1%) жена и 15 (15,9%) мушкараца. Стручне предмете предаје 38 (43,2%) а општеобразовне 51 (56,8%). Распон година који раде у просвети се креће од до 5 година 11 (12,4%), 6-15 година 38 (42,7%), 16-24 године 23 (25,8%), од 25 година и више 17 (19,1%).

Методe, технике и инструменти истраживања

У истраживању је употребљена дескриптивна метода а хипотеза тестирана *t*-тестом. Прикупљање податка је вршено анкетирањем посебно конструисаним Упитником (Прилог 1). Поред општих података, коришћена је модификована Хартова

лествица партиципације (ординална скала), установљена су мишљења ученика и наставника о степену квалитета учешћа ученика у обавезном раду и ваннаставним активностима. Елементи узорка су се декларисали о најфрегентнијем нивоу из педагошке праксе означавањем броја испред датог, хијерахијски постављеног нивоа партиципације који су именовани кроз 11 категорија: без учешћа, управљају одрасли, одрасли управљају процесом при чему тумаче зашто се то ради, манипулишу ученицима, ученици представљају само декорацију, наставници чине привид учешћа ученика, наставници дају подстрек ученицима да учествују али не обраћају пажњу на предлоге ученика, наставници се консултују/разговарају са ученицима, праве договоре као равноправни, ученици управљају уз помоћ наставника и ученици самостално воде школске процесе. За општу оцену калитета своје тј. ученичке партиципације коришћене су школске оцене од 1—5.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У првом истраживачком задатку, ученици су издвајали два до три нивоа као најчешће заступљене нивое партиципације (у просеку 2,38). У обавезном образовно-васпитном раду (Табела1), као доминантни ниво партиципације издвајају декорацију, тј. партиципацију током које наставници одлучују шта и на који начин ће се радити, док су ученици „статисти“ или у улози извођача активности, задатака или радова (111 ученика, 13,47%). Следећи издвојени ниво је манипулација (96 ученика, 11,65%), током које наставници одлучују шта ће се радити, а онда питају ученике, при чему ученици знају да се од њих очекује слагање. Следе: руковођење од стране наставника (88 ђака, 10,67%); привид учешћа у коме су ученици активни у неким недовољно релеватним стварима за образовно-васпитни процес (88 ђака, 10,67%); одрасли управљају објашњавајући и дају консултације где се ученичко мишљење уграђује у одлучивање (по 83 ђака, тј. по 10,07%); подржавање, али без укључивања изнетих идеја у одлуку (81 или 9,83%), равноправно одлучивање (60 или 7,28%), занемаривање учешћа ученика у одлукама, задацима, процесу; ретке су прилике у којима ученици управљају а одрасли им помажу (40 или 4,85%); ученици руководе а одрасли

партиципирају у ретким приликама (36 или 4,36%). За разлику од ученика, наставници издвајају у просеку 1,21 ниво партиципације. Сматрају (Табела 1) да је у њиховој педагошкој пракси обавезних предмета највише заступљен консултативни ниво (41 или 37,96%). Декорацију практикују као наредни, нижи ниво (21 или 19,44%), затим образлагање својих одлука (14 или 12,96%) и самостално руковођење процесом наставе (10 или 9,25%). Остале опције су заступљене занемарљиво (испод 10 одговора).

Табела 1. Представљеност нивоа партиципације у обавезној настави ученика

Ниво партиципације	Одговори ученика у %	Одговори наставника у %
Нема партиципације	7,03	1,85
Наставници управљају	10,67	9,25
Наставници управљају уз објашњење	10,07	12,96
Манипулација	11,65	-
Декорација	13,47	19,44
Привид	10,67	-
Подстичу, без одлучивања	9,83	6,48
Консултације	10,07	37,96
Заједно одлучују	7,28	6,48
Ученици воде	4,85	4,62
Ученици управљају	4,36	0,92

Уз *t*-тест, приказане су разлике у мишљењу ученика и наставника и испостављају се као значајне, Табела 2 (вредност испод 0,05).

Табела 2. Значајност разлике у мишљењу ученика и наставника о заступљености нивоа партиципације у обавезној настави ученика

Обавезна настава- нивои партиципације	<i>M</i> ученици	<i>M</i> наставници	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>Sig.</i>
Нема партиципације	.1853		3.607	391	.000
Наставници управљају	.2803		2.937	393	.004
Манипулација	.3057		4.817	392	.000
Привид	.2794		4.161	393	.000
Подстицање	.2571		3.334	394	.001
Консултације		.4881	-4.022	397	.000
Заједничко одлучивање	.1923		2.230	390	.026
Ученици управљају	.1143		2.811	393	.005

Израженије просечне вредности (*M*) указују на учесталије мишљење ђака или наставника. У редовном наставном процесу утврђене су значајне разлике у мишљењу две групе испитаника. Ученици значајно другачије вреднују заступљеност манипулације, руковођења од стране наставника, учешће које је само привид, подршку, равноправно одлучивање, непостојање учешће у доношењу одлука и руковођење ученика, док наставници доминантно различито доживљају консултативне разговоре.

Табела 3. Нивои партиципације ученика ван наставе

Ниво партиципације	Одговори ученика у %	Одговори наставника у %
Нема партиципације	5,31	0,90
Наставници управљају	7,08	3,60
Наставници управљају уз објашњење	-	2,70
Манипулација	9,11	2,70
Декорација	10,37	9,00
Привид	6,58	2,70
Подстичу, без одлучивања	9,11	6,30
Консултације	15,44	35,13
Заједно одлучују	14,43	18,01
Ученици воде	12,15	13,51
Ученици управљају	10,37	5,40

Степен квалитета партиципације ученика ван наставних активности, уз *t*-тест за независне узорке, представљене су разлике у мишљењу ђака и наставника. Подаци о значајним разликама у мишљењу су назаначене у Табели 4 (вредност испод 0,05). Евидентиране су разлике у погледу партиципације ученика у ваннаставним активностима и обавезној настави (Табела 3). Ученици су чинили, у просеку, 1,14 издвајања нивоа учешћа. На прво место постављају консултације (61 или 15,44%), те равноправно доношење одлука (57 или 14,43%). Прилику да руководе види 48 или 12,15% ђака, док се по 41 ученик (по 10,37%) опредељује за самостално вођење и декорацију. Остали нивои су заступљени са мање од 10% одговора. Одрасли бирају просечно по 1,24 опција. Блиско ставовима ученика и они издвајају консултације (39 или 35,13%). За заједничко одлучивање се изјашњава (20 или 18,01%), да ученици воде у ваннаставним активностима процењује 15 (или 13,51%) а коришћење ученика као декор 10 (или 9%). Испод 7% су остали нивои партиципације.

Табела 4. *Значајне разлике у ставовима ученика и наставника о нивоима партиципације у ваннаставним активностима*

Ваннаставне активности- нивои партиципације	<i>M</i> ученици	<i>M</i> наставници	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Нема партиципације	.0986		2.299	281	.022
Наставници доносе све одлуке	.1422		2.249	279	.025
Манипулација	.1896		2.584	279	.010
Консултације		.5342	3.837	281	.000
Ученици управљају	.1943		2.119	279	.035

Иако ближи у ставовима када су делатности ван наставе у питању, утврђене су и овде значајне разлике. Код ученика су оне изражене код нивоа: ученичког управљања, манипулације, одлука које самостално доносе наставници и одсуства партиципације у одлучивању. Наставници значајно више од ученика истичу учешће консултативног нивоа.

Декорација је најизраженији ниво партиципације у обавезној настави, по мишљењу ученика. Следи јој манипулација. Број просечно издвојених нивоа партиципације које су процењене као честе (2,38) може указивати на заинтересованост

ученика за редовну nastavu, као и препознавање разлика у сопственој партиципацији. Ученици су просечно узраста 19 година, са најмање једанаестогодишњим искуством образовања у оквиру школе, те се ови подаци могу тумачити као довољно лично и образовно искуство које помаже разлучивању разлика у партиципацији (и девојака и младића). Око 60% наставника реализује општеобразовне предмете те се може претпоставити да имају темељнију педагошко-методичку и психолошку припрему за образовно-васпитни рад него наставници стручних предмета који током школовања нису имали ове групе предмета. Но, сви су остварили дозволу за рад (која укључује и образовање у компетенцијама за подучавање и учење). Такође, скоро 55% наставника има радно искуство у просвети до 15 година, што говори у прилог чињеници да наставници скоро подједнако припадају и „млађој“ и „старијој“ генерацији у професији, те се резултати не би могли приписати нпр. у пракси устаљеном а непровереном ставу о утицају традиционалног приступа и пасивних модела (за ученике) рада старијих наставника. Наставници доживљавају консултације као најчешћи вид рада са ученицима. Сагласје између делова узорка постоји када је у питању издвајање нивоа декорација.

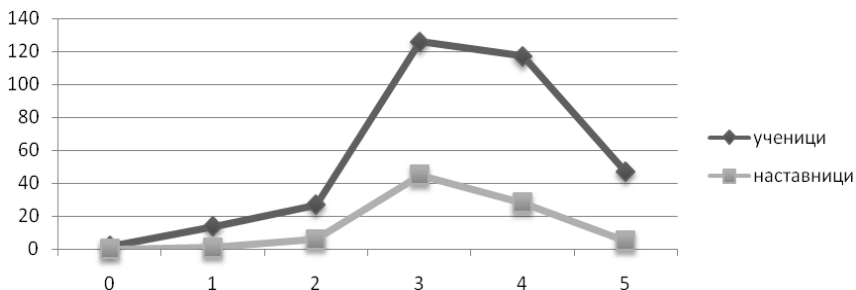
Ученици и наставници издвајају у просеку по један ниво партиципације (консултације) као најчешће примењиван у ваннаставним активностима. Може се тумачити кроз чињеницу да ни сви ученици, ни сви наставници нису ангажовани у различитим видовима ваннаставних активности у средњој школи. Они који јесу опредељују се за консултативни ниво и равноправно доношење одлука као најчешће у ваннаставним активностима. Ипак, утврђене су значајне разлике у издвајању консултативног нивоа партиципације ученика код ученика и наставника. Наиме, наставници консултацијама као најзаступљенијем нивоу придају значајно више вредности од ученика.

Наши ученици разликују вишеструко моделе партиципације који се практикују у средњој школи, чини се, јасније него наставници. У обавезној настави махом издвајају псеудопартиципацију, уочавају недостатак активнијег учешћа, потпуног информисања, партиципације у одлучивању о раду, без суштинског прихватања њихове иницијативе, те се може констатовати да ученици осећају мањак слободе и аутономије у моделирању и извођењу наставног процеса. Ситуација је боља у

ваннаставним активностима, где, поред декоративне улоге, препознају дате могућности за консултативне процесе, прихватање њихових идеја, управљања, тиме и промене улоге према субјекатској, које потврђују и наставници. Слични су налази и у другим истраживањима, као што је истраживање Kravarušić (2010), где је декоративни ниво вреднован као доминирајући у обавезном раду у школи. Истражујући обим и квалитет партиципације ученика у средњој школи, Pérez-Expósito (2015: 367), констатује да је „обим учешћа ученика прилично узак, јер су главни поддомени управљања школом, курикуларних и педагошких одлука и дефинисања проблема заједнице значајно затворени за укључивање адолесцената. Учешће адолесцената у школи је лоше по свом квалитету, утолико што симулирани облици учешћа, као што су манипулација или токенизам², превладавају над аутентичнијим и аутономнијим праксама, а ефикасност гласа и акција ученика је знатно ограничена“.

На основу обраде сирових података који се тичу другог истраживачког задатка, општа оцена учешћа ученика у школским активностима (Дијаграм 1) од стране ученика и наставника се креће у оквирима оцене добар (оцена 3), ученици њих 126 или 37,8% и наставници њих 45 или 52,9% и нису утврђене значајне разлике (Табела 5). Ученици се критички осврћу на сопствену партиципацију. Њих 117 ученика или 35,1% сматра да је могу вредновати као врло добру (оцена 4), 47 ученика или 14,1% као одличну (оцена 5), довољном (оцена 2) 27 ученика или 8,1%, док има 14 ученика или 4,2% који су се самооценили оценом 1.

Дијаграм 1. Оцена општег учешћа ученика



²У значењу: пракса само површног или симболичког настојања да се укључе припадници мањинских група.

Блиско ученичкој процени, и наставници (28) вреднују да 32,9% ученика завређује оцену 4. Оцену 2 (6 наставника) завређује 7,1% ученика, 5 наставника или 5,9% је оценило партиципацију оценом 5, док је само 1 наставник тј. 1,2% оценио оценом 1 ученичку партиципацију. Наставника који су се изјаснили је 85.

Табелом 5 су приказане средње вредности оцена партиципације које су изразили ученици и наставници и мера разлике у ставовима.

Табела 5. Просечне вредности ставова о оценама партиципације ученика и значајност разлике

Ученик наставник	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
ученик	333	3.4505	1.00964	.833	416	.405
наставник	85	3.3529	.75128			

Опште учешће ученика у школским активностима (обавезним и ваннаставним) и ученици и наставници процењују као добру у обиму и квалитету, без значајне разлике.

Нема великих разлика у добијеним резултатима и у односу на истраживање Kravarušić (2010). Испитујући, између осталог, ниво партиципације ученика у школама, Ahlström (2010: 107) сумира да се испоставило да једна група школа има висок ниво учешћа ученика, а друга низак, иако су уједначене према условима. Утврђене разлике се приписују унутрашњим факторима, као што су култура, структура и вођство. Истраживање Müller-Kuhn, Herzig, Häbigi Zala-Mezö (2021: 35) је довело до следећих главних налаза: „док ученици примећују одређено учешће, наставници примећују прилично велико учешће ученика. Поред тога, ученици су значајно мање задовољни учешћем ученика у својој школи него наставници. Корелације између учешћа ученика и пола ученика, школске оцене, школског учинка и односа према школи постоје. У свакодневном школском животу ученици учествују у аспектима садржаја, организације школе и друштвених сфера“. И студија Bergmarki Westman (2018: 1352) наводи: „Налази су открили да ученици имају различита схватања учешћа ученика и да степен учешћа зависи од ангажовања, очекивања и одговорности

ученика и наставника. Студенти наставници су такође повезивали учешће ученика са њиховим учењем и будућом професијом. Присутни су били и гласови отпора учешћу ученика; ови ученици су више волели образовање које су водили наставници и нису били навикли на висок степен учешћа“. Примећено недовољно учешће ученика у учионици (због нове средине, стидљивости, недостатка знања, несигурности), Tang, Reddington i Cañada (2006) су покушали да унапреде моделом наставе која је комбинација педагошке праксе, система награђивања и подршке ученицима и који је створило окружење за учење усредсређено на ученика. Нешто другачије резултате даје истраживање Aziz, QuraishiiKazi (2018: 215): „анализа података открива да ученици средњих школа учествују у настави на значајном нивоу“, те да су унутрашњи фактори учешћа у учионици (мотивација, страх, самопоштовање) позитивно повезани са спољним факторима. Precourt iGainor (2019: 100) примећују да распоред часова, посебно трајање наставе утичу на успешност учешћа ученика, као и да студенти који више учествују у дискусијама у учионици имају 25% боље резултате на испитима од оних са нижим оценама учешћа. Овај однос важи за три елемента оцењивања учешћа: учесталост учешћа, доследност учешћа и присуство. И у овом раду је напоменуто да на партиципацију ученика утичу различити спољашњи и унутрашњи чиниоци. У односу на могуће факторе утицаја, од стране ученика и наставника партиципација је оцењена као „добра“ или просечна, иако је концентрисана око псеудопартиципативних нивоа у редовној и нешто бољег квалитета у ваннаставним активностима.

ЗАКЉУЧАК

Педагошки феномен ученичке партиципације у образовно-васпитном раду је проблем који истражују многи истраживачи широм светаса различитих аспеката, увиђајући да постоји простор за његово развијање и унапређивање. Уз све слабости овог истраживања (анкетирање као техника, могући социјално пожељни одговори, недовољно разумевање разлика у нивоима партиципације), допринос истраживања се огледа у отварању простора за нова истраживања проблема остварених нивоа

партиципације ученика у васпитно-образовном раду средње школе, којима би се проверили резултати, с обзиром на то да је мало истраживања посвећено овој проблематици. На партиципацију ученика утичу бројни спољашњи и унутрашњи фактори. Резултати добијени овим истраживањем, индицирају најчешће постојање пасивног (псеудо)учешћа ученика у образовно-васпитном раду средње школе. Највише заступљен ниво учешћа ученика у обавезном образовно-васпитном процесу је декорација, док су активностима ван наставе консултативни ниво и заједничко одлучивање. Наставници придају значајно више вредности консултацијама него ученици. У обавезном раду, ђаци, после декорације, убрајају манипулацију, док наставници, значајно другачије од ученика, консултативни ниво. Општа партиципација ученика је обострано процењена као добра. Резултати потврђују хипотезу. Сличне резултате пружају и у раду представљене студије. Иако су спроведене многе обуке наставника везане за активно учење, интерактивну наставу, пројектни приступ и друге, нивои остварене партиципације ученика су осталина нижим нивоима квалитета. Педагошке импликације на основу овог истраживања, како би се перспективе ученика и наставника приближиле и показале се кроз делање у педагошкој пракси школа, су: интензивирање професионалног усавршавања наставника у домену дечијих права и компетенција за подучавање и учење, подршку развоју личности ученика, комуникацију и сарадњу (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njegovog profesionalnog razvoja, 2011); за почетак, рефлектовање позитивних (активних) модела (нивоа) партиципације ученика из ваннаставних активности у обавезан наставни рад; допуњавати их акцијама које подржавају развој ученика, њихове аутономије, како би се ученици оспособили за доживотно учење, грађанске и професионалне улоге, у складу са циљевима образовања и васпитања у Републици Србији.

ЛИТЕРАТУРА

- Ahlström, B. (2010). Student Participation and School Success –The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden, *Education Inquiry*, 1:2, 97-115, DOI: 10.3402/edui.v1i2.21935

- Assessment Resources Student Participation* (2022).
<https://www.dcu.ie/sites/default/files/ovpli/Student%20Participation.pdf>
- Aziz, F., Quraishi, U. & Kazi, A. S (2018). Factors behind Classroom Participation of Secondary School Students (A Gender Based Analysis). *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 211-217. DOI: 10.13189/ujer.2018.060201.
- Bergmark, U. & Westman, S. (2018) Student participation within teacher education: emphasising democratic values, engagement and learning for a future profession, *Higher Education Research & Development*, 37:7, 1352—1365, DOI: 10.1080/07294360.2018.1484708
- Cambridge English Dictionary* (2022). Participation.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/participation>
- Collins English Dictionary* (2022). Participation.
<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/participation>
- Delakorda, S. (2009). *Elektronska participacija kot politično razmerje: primer interaktivnega oblikovanja politik evropske komisije* (magistarsko delo). Univerza v Ljubljani Fakulteta za družbene vede.
- Deklaracija o pravima deteta* (1959). UN. <https://cpd.org.rs/projects/odabrani-medjunarodni-instrumenti/1959-declaration-of-the-rights-of-the-child> .
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF.
- Hrvatski enciklopedijski rečnik* (2002). Zagreb: Novi Liber.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje- Priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/ nastave*. Beograd: Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete i sporta RS, Ministrastvo za prosvjetu i nauku Crne Gore.
- Konvencija o pravima deteta* (1989). UNICEF.
<https://www.unicef.org/serbia/media/3186/file/Konvencija%20o%20pravima%20deteta.pdf>
- Kravarušić, V. (2010): Stavovi učenika srednje škole o participaciji u obrazovno-vaspitnom radu. *Zbornik radova Vaspitanje za humane odnose- problemi i perspektive* (213 – 223). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Kravarušić, V. (2015). *Dometi i ograničenja participacije učenika u ostvarivanju opštih ishoda obrazovno-vaspitnog procesa u srednjoj školi* (doktorska disertacija).
<https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4538?locale-attribute=en>
- Kulić, R. (2011). *Komparativna pedagogija, teorija, sistemi, reforme*. Beograd: Svet knjige, Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Lazić, S. i Rista, S. (2007). Participacija učenika u školama Vojvodine. Novi Sad: *Pedagoška stvarnost* br. 5-6., 385 - 401.

- Mala enciklopedija Prosveta- opšta enciklopedija* (treće izdanje) (1978).
Beograd: Prosveta.
- Marinković, S. (2006). Participativno učenje u kombinovanom odeljenju. *Pedagogija*, br.4., 453 - 468.
- McNeal, R. B. (1999). Participation in High School Extracurricular Activities: Investigating School Effects. *Social Science Quarterly*, 80(2), 291–309.
<http://www.jstor.org/stable/42863901>
- Merriam-Webster.(n.d.).(2022). Participation. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved from <https://www.merriam-ebster.com/dictionary/participation>
- Müller-Kuhn, D., Pascale Herzig, P., Häbig, J. & Zala-Mezö, E. (2021). Student participation in everyday school life –Linking different perspectives. *Zf Bildungsforsch* (2021) 11:35–53. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00296-5>
- Pedagoška enciklopedija 1,2* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešić, M., Branković, B., Tomanović-Mihajlović, S. i Dejanović, V. (1999). *Participacija mladih pod lupom*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Pérez-Expósito, L. (2015). Scope and quality of student participation in school: towards an analytical framework for adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2015 Vol. 20, No. 3, 346–374, <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2015.1009920>
- Голић-Ружић, М., Жунић-Цицварић, Ј. И Цицварић, Р. (2021). Приручник за наставнике за рад са децом виших разреда основне школе. *Права детета у образовном систему*. Ужице: Ужички центар за права детета.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Službeni glasnik Republike Srbije- Prosvetni glasnik, br. 5/2011.
- Prof. Tang, Reddington & C., Cañada, R. (2006). *How does student participation influence student achievement?* New York University, The Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development.
<https://steinhardt.nyu.edu/departments/teaching-andlearning/research/practitioner-action-research/how-does-student>
- Precourt, E. & Gainor, M. (2019). Factors affecting classroom participation and how participation leads to a better learning. *Accounting Education*, Volume 28, 2019 - Issue 1, 100-18.
<https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1505530>

- Scott, S., & Palincsar, A.S. (2013). *THE HISTORICAL ROOTS OF SOCIOCULTURAL THEORY*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/THE-HISTORICAL-ROOTS-OF-SOCIOCULTURAL-THEORY-Scott-Palincsar/37fe8cf044514b7dbe734f2e4dad2f30c22e9d0c>
- Sociološki rečnik* (2007). Beograd: Zavod za udžbenike.
- Veljković, B., & Volčanjk, J. (2007). Komunikacijska tehnologija i participacija. *Zbornik radova Tehnološkog fakulteta, Leskovac, 17*, 32-38.
- Willms, J. D. (2003). *STUDENT ENGAGEMENT AT SCHOOL A SENSE OF BELONGING AND PARTICIPATION RESULTS FROM PISA 2000*. OECD ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT.
<https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>
- Vidović, S., Golić, M., Ćuk Milankov, D., Trikić, Z., Vranješević, J. I Koruga, D. (2005). *Nauči i poentiraj*. Beograd: Nemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ).
- Vranješević, J. (2004). Participacija i razvoj u adolescenciji. *Pedagogija* br.1/04, 60 - 67.
- Vujaklija, M. (2006). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2021). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020 i 129/2021.
- Živković, J.(2013). *Društvo, odabrana poglavlja*. Niš: SVEN.

Vesna B. KRAVARUŠIĆ

Academy of Educational and Medical Vocational Studies,
Department of Preschool Teacher Studies in Aleksinac, Aleksinac, Serbia

ASSESSMENT OF THE LEVEL AND QUALITY OF PARTICIPATION IN EDUCATIONAL WORK IN SECONDARY SCHOOL - OPINIONS OF STUDENTS AND TEACHERS

Summary: *The specificities of culture and the conditions that determine it are significant for the characteristics of existing participatory processes of a society, which are reflected in the process of education and upbringing. Student participation in the educational process should teach students to express their opinions, respect others, choose between different options before making a decision, to seek, receive and give information in different ways, to cooperate in solving problems and take activities in all matters and actions that concern them. The pedagogical phenomenon of student participation is a problem that is being explored by researchers from different meridians, with the aim of deepening the level of student participation. The aim of the research is to examine the quality of existing student participation in secondary school, through the views of students and teachers on the most frequently represented levels of participation and (self-)assessment of the participation of manifested forms of student behavior. The research was conducted using a questionnaire containing the modified Hart Participation Scale. The results, processed with descriptive statistics and t-test, show that the most common level of student participation in regular classes is decoration, in extracurricular activities it is consultation and joint decision-making. There are significant differences in the assessment of the degree of representation of consultation with students, to which teachers assign higher values. In regular classes, as the next represented level of participation, students single out the level of manipulation, and teachers, significantly differently from students, consultation. Both students and teachers value student participation in the educational process as good. It is necessary to intensify the professional development of teachers in the domain of children's rights and competences for teaching and learning, supporting the development of students' personalities, communication and cooperation, to begin with, to reflect positive models of work from extracurricular activities into mandatory teaching work, to supplement them with actions that support the development of autonomy, in order to equip students for lifelong learning, civic and professional roles.*

Keywords: *educational process in secondary school, students, participation, levels, overall assessment.*

© 2025 by authors

Овај чланак је доступан у отвореном приступу и објављен је под лиценцом Creative Commons 4.0 Attribution 4.0 International ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

© 2025 by authors

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of Creative Commons Attribution 4.0 International License ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

Оригинални научни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - God. 20, br. 23 (2025), стр. 35-55
37.014.5(497.11)
37.064.1
316.644-057.874:37.091.3]:006.015.5(497.11)
COBISS.SR-ID 172232457
DOI: [10.5937/obrvs20-59149](https://doi.org/10.5937/obrvs20-59149)

Рад примљен: 29. 5. 2025.
Рад прихваћен: 21. 6. 2025.


THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL ATMOSPHERE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF YOUNGER PRIMARY SCHOOL PUPILS

Saša V. STEPANOVIĆ³

Academy for Human Development, Belgrade, Serbia

Veselin M. MEDENICA⁴

Academy for Human Development, Belgrade, Serbia

³  <https://orcid.org/0009-0003-8895-4326>, e-mail: sasa.stepanovic@ahr.edu.rs

⁴  <https://orcid.org/0000-0002-8414-3564>

THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL ATMOSPHERE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF YOUNGER PRIMARY SCHOOL PUPILS

Summary: *The aim of this study was to systematically examine the impact of the educational atmosphere in primary schools on the academic achievement of younger grade pupils. The research was conducted on a sample of 35 teachers with significant pedagogical experience, of whom 94% were female, and over 60% had more than 15 years of teaching experience in primary education. The methodological approach included descriptive analysis and theoretical synthesis, using a survey as the primary data collection tool. The initial hypothesis posited that key elements of the educational climate in the school environment – including the quality of teaching and educational work, cooperation between school and family, continuous professional development of teachers, and fostering values such as tolerance and safety – positively correlate with students' academic success. Results show that 87% of teachers believe that good cooperation with students, parents, and colleagues has the most significant impact on academic achievement, while 73% emphasize the importance of respecting the individuality of pupils. Conversely, only 45% consider that the school's material and technical equipment has a direct influence on student success. These findings confirm that the school, in addition to its fundamental educational function, plays a crucial role in the upbringing and personal development of students. This study contributes to a deeper understanding of the interdisciplinary aspects of the educational atmosphere as a key factor in the quality of school education and encourages the integration of family and school educational strategies.*

Keywords: *educational atmosphere, academic achievement, primary school, teachers, professional development.*

INTRODUCTION

Childhood represents the most important stage of human development. In order to successfully enhance a child's potential, it is necessary to identify the most effective approach to organizing educational and pedagogical work. Proper guidance is essential, especially when working with young children, as this stage is both the most formative and the most sensitive in the process of upbringing, education, and overall development. The traits and characteristics acquired during this period often have a profound impact on all subsequent stages of life.

Upbringing is a complex, lifelong sociological process of shaping and self-shaping a unique set of characteristics that define an individual. It is inherently a sociological phenomenon. The process of upbringing begins at the moment a child is born and continues throughout life. Initially, parents are the sole and most important factor in a child's upbringing. Later on, this role is shared with other family members (siblings, grandparents), followed by educators, teachers, and instructors, who exert a planned, organized, and professional influence on the development of a child's personality. A child is first raised within the family (Ristić, 2023). The family is a social group that is more sociological than biological in nature. "It is defined by certain social rules and norms and has social goals and functions" (Mučibabić, 2007: 9). It is the primary environment a child encounters immediately after birth.

Success in upbringing can only be achieved when we are self-critical of our own educational mistakes, when we trust the child, and when we love the child. Being self-critical encourages parents to continuously reflect on and improve their own parenting style. In order to foster a child's independence, it is essential to encourage them to perform, independently, all the tasks they are capable of handling according to their age and developmental level. The most important role in a child's upbringing is played by the parents. Children must be encouraged and instilled with confidence in their own abilities. When necessary, help should be offered, but the child's responsibilities should never be taken over. Many experts believe that the conditions of family life during early childhood are crucial in shaping the personality and determining its future trajectory. As the child grows older, additional

educational factors come into play. Upon starting school, these include teachers, instructors, and various forms of media.

The progress of civilization has led to parents being increasingly occupied with their work, leaving less time for family and children. These societal shifts contribute to less optimal conditions for child development and increase the likelihood of educational shortcomings. Upbringing is a process that requires long-term effort, dedication, and persistence in order to achieve the desired outcomes—namely, the proper guidance of the child. For the educational process to be comprehensive, parents must be informed about how to appropriately support their child's physical, psychological, emotional, moral, work-related, and aesthetic development. As the child changes continuously from birth onward, so too must the parents adapt their expectations, attitudes, and educational measures to match the child's developmental stage, situational context, and their own judgment. For this reason, the parent's full engagement and interest in all these evolving aspects is essential (Jevtić & Milošević, 2023).

There must always be time set aside for one's child. Every parent must spend sufficient, meaningful, and quality time with their child, and must regularly visit the kindergarten or school their child attends in order to stay informed about their child's behavior and learning progress. In doing so, parents gain valuable insight into their child's development. When parents fail to visit the school or neglect to consult with educators about their child's behavior, interests, or social development, they may miss the opportunity to provide timely support or make necessary adjustments to their own behavior. Such disengagement can lead to behavioral laxity in the child, often with negative consequences. If parents are overwhelmed with work or other commitments—especially when this applies to both parents—children are often left with more freedom and less supervision, which increases the risk of uncontrolled behavior and association with negative peer groups (Ilić & Stepanović, 2024).

In addition to the family, which serves as the fundamental social environment for personality development, the school – representing institutional upbringing and education – also plays a vital role (Jevtić & Milošević, 2023; Vuković, Ristić & Čalasan; Ristić & Kovačević, 2022). Of particular importance is the role of teachers, who are the direct agents of educational and pedagogical work in schools. Numerous teacher-related factors may positively or negatively influence students' knowledge acquisition and academic achievement.

Chief among these are the teacher's instructional style, personal characteristics, and the nature of their relationship with students (Šejtanović, 2016).

THE FAMILY AS AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The family is a specific bio-social community of people. It plays an important role in the development of a person, but not only of the individual – it also significantly influences the development of society. “The family is a biological community, in a broader sense, as it includes sexual and reproductive-generative relationships; marriage is reduced to a lasting sexual relationship between individuals of the opposite sex” (Kaouter, 2024).

The family serves as an intermediary between society and the individual, performing more functions than any other social group. Through the formation of a family, a human being as a social creature undergoes a transformation – life gains a different meaning when one is no longer alone, but shares it with a spouse, children, in other words – a family. This fundamentally changes the individual's lifestyle compared to the period before the family was formed. Today, the word "family" refers to different concepts. In the broadest sense, it represents an inseparable unit of people connected by marriage, adoption, or birth – individuals who are part of one lineage. The term can also denote a lineage, kin, or dynasty. In a narrower sense, family refers to related individuals living under the same roof. In an even narrower sense, it may simply mean a father, mother, and children (Stepanović, 2023).

The family is defined as “a social group of historically variable form within which the process of reproduction of social individuals takes place; a process of natural reproduction that includes birth, growth, and death of human beings, on one hand, and the process of their socio-cultural reproduction, on the other, which occurs through processes of socialization, individualization, and protection of the psycho-social stability and integrity of adult individuals” (Stepanović, 2023a).

As a form of socialization, the family determines the overall development of a child and partially influences academic achievement. There is a strong connection between family and a child's success. The behavior of children and young people is influenced by numerous

factors – from individual characteristics and family behavior patterns and norms, to the influence of school, peer groups, and the broader social environment. These influences do not act independently. For instance, the family's upbringing model largely determines which peer influences the child will adopt, what their attitude towards school and obligations will be, and ultimately their outlook on life in general (Thama et al., 2014).

There are two basic types of relationships in a family: marital relationships (between husband and wife) and kinship relationships (between parents and children, siblings, and relatives) (Vilotijević, 2006: 30). Family relationships develop across a wide spectrum. In harmonious families, the bonds among members are strong and the relationships are close. They understand, help, and support one another. A stable family is often the foundation for a happy life and a successful professional career. A person with strong family support can more easily overcome difficulties, face challenges, communicate effectively with their environment, and better understand the needs of others (Bandur, 2006).

The importance of the family lies in its irreplaceability for individual development, as no other system can provide the love and warmth that the family does. However, family relationships can sometimes hinder the optimal fulfillment of its members' needs, influencing developmental processes and potentially leading to symptoms that are painful for the individual, the family, and even the broader social system (Stepanović, 2018).

Today, the family faces numerous challenges in its efforts to maintain and fulfill its functions and roles. Rapid changes in all segments of society affect the condition, development, and position of the family in contemporary society. The most significant phenomenon today is globalization. While it brings certain benefits, globalization also has numerous negative consequences for various social, ethical, and cultural groups (Šejtanić, 2016). This leaves its mark on the family's position as the primary social group and the basic unit of society. Another major transformation is the crisis of patriarchal social relations and value systems. The patriarchal way of life is rapidly changing, even in countries that have stubbornly upheld it – Arab, Asian, African, and Latin American nations. The crisis and impending collapse of patriarchalism bring numerous challenges to the modern family (Stepanović, 2019).

THE INFLUENCE OF FAMILY AND SCHOOL ON ACADEMIC ACHIEVEMENT

Emotions and emotional values are first formed within the family, which is the child's initial and most important social environment. Parents bear responsibility for the development of the child's personality; however, the influence of the family can sometimes be limited or conservative, hindering the child's growth. Family upbringing is crucial during the preschool years, as children adopt moral values that later guide their behavior. In addition to the family, the child also learns from kindergarten, school, and the broader society (Ristović, 2003).

Every child should be supported in developing an awareness of their future and interests that will guide their activities. Academic failure is often not the result of laziness, but rather a lack of belief in the value of education – an attitude often instilled by the family. Parents who do not appreciate effort and work may demotivate their children from learning (Pavlović & Ninković, 2020). On the other hand, excessive demands and an obsession with success are also undesirable. A child's personality development depends on the combined influence of the family, the child, and the community. Parents should respect the individuality of the child, their interests and abilities, without projecting their own unfulfilled ambitions onto them. Overburdening a child with activities can negatively affect their development. Family issues can manifest through changes in the child's behavior and emotional stability. In such cases, professional help and multidisciplinary teams are necessary to restore harmony within the family and school. Parents must be open to professional advice and willing to make changes (Đorđić & Damjanović, 2006).

Pedagogical support for parents must be timely and effective to protect children from negative influences that lead to moral crisis and social alienation. Educators are tasked with training parents for more effective parenting and contributing to the child's development both in and outside of school. Child development encompasses cognitive, affective, and psychomotor domains. Gifted children often exhibit earlier development and greater intellectual abilities, along with a strong focus on their specific interests. An optimal approach to gifted children should be supportive and open, without imposing parental viewpoints. Academic achievement depends on intellectual abilities

and a positive educational atmosphere. Teachers should provide emotional support without punishment or favoritism and adopt an integrated educational approach that fosters independence and the development of each child's potential. In short, the influence of family and school on academic achievement is a complex interaction in which both environments must provide support and encouragement for the child to reach their full potential (Jevtić & Milošević, 2023).

THE INFLUENCE OF OTHER FACTORS ON ACADEMIC ACHIEVEMENT

In addition to the family and the direct influence of parents, various other factors related to the school environment and interpersonal relationships within the school significantly affect students' academic achievement. One critical element is the physical environment in which students spend a substantial portion of their day. The quality of conditions such as classroom cleanliness, appropriate temperature, natural and artificial lighting, and sufficient space for movement and work directly impacts students' ability to concentrate, their mental well-being, and overall motivation (Evans, 2006). Inadequate physical conditions can increase stress and anxiety, which negatively affects cognitive functioning and academic performance.

Safety within the school environment – both physical and psycho-emotional – is also a key factor. Students who feel safe and free from violence or discrimination are more likely to engage actively in the educational process and participate in various school activities (Pavićević, 2019). This sense of security fosters the development of positive self-assessment and self-confidence, which directly influences learning motivation.

School culture and climate exert a complex influence on educational outcomes. An atmosphere that promotes inclusivity, tolerance, and respect for diversity creates a favorable environment for all students and encourages positive interpersonal relationships. Such a climate reduces the risk of peer violence and social exclusion, while enhancing the sense of belonging and motivation for school-related activities (Malinić et al., 2009).

Academic success is not merely a reflection of intellectual ability, but also of the emotional and social state of the student. A positive educational atmosphere that provides emotional support, fosters self-

confidence, and promotes psychological stability encourages an active approach to learning and helps shape internal motivation. Students who feel a sense of belonging and receive adequate support demonstrate greater persistence in meeting academic demands and achieve better results (Pavićević & Petrović, 2016).

Peer relationships also play a significant role. Students who are part of a supportive peer group, characterized by mutual respect and cooperation, tend to show better cognitive and emotional outcomes in school. Conversely, the presence of peer bullying and social isolation can lower motivation to learn and negatively impact students' concentration and mental health. All these components, combined with familial influences, form a complex interaction that determines academic success. Therefore, it is essential that both schools and families provide support and create a safe, stimulating environment that enables each child to realize their full potential (Florić et al., 2021).

RESEARCH METHODOLOGY

Subject, aim, and objectives of the research

The subject of this research is the influence of the educational climate in primary school on the academic achievement of lower-grade students. The study particularly analyzes how various aspects of the educational environment impact the development of motivation, emotional stability, and academic success of students in the first cycle of primary education.

The aim of the research is to determine the extent to which, and the ways in which, the school as an educational institution contributes to creating positive conditions that enhance the academic achievement of lower-grade students.

Based on this aim, the following research objectives were defined:

- To examine teachers' attitudes regarding the role of the school in the educational process of lower-grade students.
- To identify teachers' views on the influence of the family and school on students' academic success.
- To analyze the importance of understanding legal regulations, continuous professional development of teachers, and quality collaboration in enhancing academic achievement.

- To explore teachers' awareness of the significance of freedom of thought, tolerance, and safety in the school environment for achieving better educational outcomes.
- To assess the organization of curricular, extracurricular, and other educational activities in the school and evaluate their impact on students' academic performance.

Research Hypotheses

Based on the defined research aim and objectives, a general hypothesis is formulated:

The organization of curricular, extracurricular, and other educational activities within primary schools positively influences the academic achievement of lower-grade students.

From this general hypothesis, the following specific hypotheses are derived:

- **H1:** It is assumed that respondents consider the school a key institution for the education and upbringing of students in the first cycle of primary education.
- **H2:** It is assumed that respondents believe that family and the school environment have the most significant impact on students' academic performance.
- **H3:** It is assumed that respondents recognize the importance of knowing relevant regulations, continuous professional development of teachers, and quality collaboration among educational stakeholders in improving students' academic achievement.
- **H4:** It is assumed that respondents have developed awareness of the importance of freedom of thought, tolerance, and safety in the school environment as essential conditions for achieving positive educational outcomes.

Methods, Techniques, and Instruments of Research

This research primarily employs the **descriptive method**, which is particularly suitable for the systematic description and analysis of pedagogical phenomena. The descriptive method enables the identification and generalization of key characteristics of the studied phenomena, as well as the organization and interpretation of collected data through comparison, evaluation, and analysis. This method is considered one of the fundamental scientific approaches as it involves drawing empirical conclusions based on systematic data analysis.

In addition, the **method of theoretical analysis** will be used. This method allows for the synthesis and critical evaluation of relevant scientific knowledge and theoretical frameworks. Its application aims to define concepts precisely, establish research aims, objectives, and hypotheses, and provide theoretical insight into the research problem. The theoretical analysis is also crucial in the interpretation phase, linking empirical findings with existing theories and concepts.

To collect empirical data, the **survey technique** was applied. For the purposes of this research, a specifically designed questionnaire was developed for teachers, aimed at collecting data on their attitudes and experiences regarding the organization of the educational climate and its impact on students' academic achievement.

Research Sample

The research was conducted on a representative sample of 35 teachers employed at the primary schools "Mladost" and "Jovan Sterija Popović" in Belgrade. Data collection took place during the second semester of the 2024/2025 school year. The sample was selected to ensure relevant insights into the observed phenomena within the school context.

Research Variables

- **Independent variables:** gender of the respondents, their professional qualifications and titles, years of work experience, level of education, professional engagement in the school, and the types of activities in which they participate during their school work.
- **Dependent variables:** teachers' assessments of the extent to which pedagogical aspects of the school's educational function are implemented, as well as their opinions on the impact of the school environment on the academic achievement of students in the first cycle of primary education.

Interpretation of Research Results

Based on the conducted research in the selected primary schools, the following results were obtained. The analysis of demographic characteristics indicates that the majority of respondents are female, accounting for 94% of the total sample. This aligns with the general trend of female dominance in the educational sector. Regarding the respondents' educational background, the majority have completed

undergraduate academic studies. Less than 5% have completed a college-level education, while those with completed master's degrees are in the lead. There were no respondents with doctoral-level education, which may be relevant for analyzing the level of expertise and professional competencies in the given context.

The analysis of work experience among respondents shows that the most represented category includes those with 15 to 20 years of service (35%). The next largest group comprises teachers with 10 to 15 years of experience, representing 27% of the sample. A smaller portion (15%) consists of teachers with 5 to 10 years of service, while only 13% have more than 20 years of work experience. The smallest group includes respondents with less than 5 years of service. These data suggest that most respondents possess extensive professional experience, which enhances the reliability and relevance of the research findings.

Regarding the perception of the school's role, respondents expressed varying opinions on whether the primary school primarily serves an educational, upbringing, or a combined educational-upbringing function. These views highlight diverse understandings of the school's pedagogical function, which is important for further consideration and interpretation of educational practices within the school environment. Based on the responses to the question about whether the primary school is perceived as an educational, upbringing, or combined educational-upbringing institution, the obtained data are presented in

Table 1. Respondents' Opinions on the Current Situation of Primary School

	N	Percentage
a) Educational institution	3	9
b) Upbringing institution	1	3
c) Educational and upbringing institution	19	54
d) Upbringing and educational institution	12	34
Total (Σ)	35	100,00

Legend: N – number of respondents.

Based on the presented data, we can conclude that the majority of respondents (54%) consider the primary school to be an educational and upbringing institution, implying that education and upbringing complement each other. Additionally, a significant portion of respondents (34%) believe that the school is primarily an upbringing-

education institution, where upbringing precedes education. A smaller group, 9% of respondents, view the school solely as an educational institution, while only 3% consider it to be an upbringing institution. In the second question, we aimed to investigate which factors most significantly influence students' academic achievement. The respondents provided data that are presented in Table 2 and Chart 1.

Table 2. Factors influencing the development of the student's personality and impacting their academic achievement

	N	MIN	MAX	M	SD
a) Family	35	2	7	5.8235	1.2903
b) School	35	1	7	4.2058	2.0416
c) Peers	35	2	7	4.0294	1.7492
d) Media	35	1	7	3.2543	1.5423
e) Social networks	35	1	7	3.9705	1.9461
f) Informal groups	35	1	5	2.5882	1.3732
g) Other	0	0	0	0	0

Legend: N - number of respondents, MIN - minimum score, MAX - maximum score, M - mean (arithmetic average), SD - standard deviation.

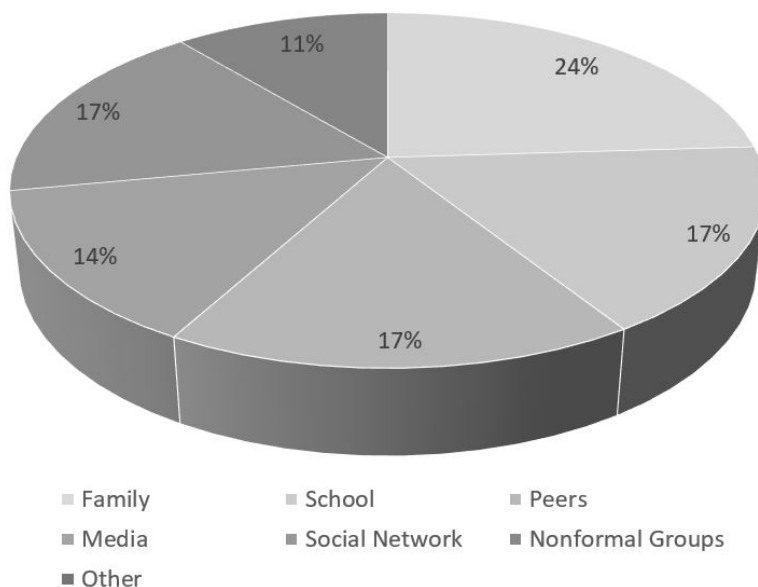


Chart 1. Means of factors influencing the formation of students' personality and their academic achievement

The presented research results indicate that the majority of respondents consider the family to have the greatest influence on the formation of a student's personality, followed by the school. The arithmetic mean clearly shows a significantly higher impact attributed to the family compared to the school, while informal groups have the lowest mean value. After family and school, respondents regard peers as a significant factor affecting the student's personality and academic success.

From the chart, it is evident that family holds the highest mean score, followed by school, peers, social networks, while media and informal groups have the lowest means.

In the third question, we aimed to explore the extent to which different factors influence the realization of the school's educational (disciplinary) function. The data collected from the study are presented in Table 3.

Table 3. Factors influencing the realization of the school's educational function

	N	Percentage
a) Teachers	35	100
b) Other teachers	9	25.71
c) School counselor, psychologist, speech therapist	21	60
d) School principal	14	40
e) Someone else	0	0

Legend: N – number of respondents.

Interpretation of the results indicates that all respondents agreed that classroom teachers play the most significant role in the realization of the school's educational function. Following the teachers, the second most important role is attributed to the school's pedagogues, psychologists, and speech therapists, with 60% of respondents indicating this. The school principal is ranked third with 27%. The lowest scores were given to other subject teachers; since the surveyed teachers are primarily class teachers, this category refers to teachers of subjects such as English and religious education.

Through the fourth question, we aimed to determine respondents' opinions regarding the impact of the educational atmosphere on students' academic achievement. Based on the statements posed, respondents provided results presented in Table 4.

Table 4. Respondents' Assessments of the Impact of the Educational Atmosphere on Academic Achievement

Statements	N	MIN	MAX	M	SD
Teachers' knowledge of laws and regulations in the field of education and upbringing.	35	2	5	4.00	1.025
Professional development of teachers for educational work in school.	35	2	5	3.70	0.864
Good cooperation between teachers, students, parents, and other teachers.	35	4	5	4.75	0.444
Respect for the student's personality by teachers.	35	4	5	4.65	0.489
Developing students' responsibility for their own actions and cooperative relationships.	35	3	5	4.05	1.050
Teaching methods and the increased attention teachers dedicate to student upbringing.	35	4	5	4.55	0.510
Organization of extracurricular activities aimed at developing students' interests.	35	3	5	4.25	0.786
Development of friendship and tolerance among students.	35	4	5	4.65	0.489
Freedom of student opinion and the promotion of dialogue.	35	4	5	4.4	0.598
Work on creating a stimulating and safe school environment.	35	3	5	3.95	0,825
Material and technical equipment and hygiene of the school.	35	2	5	3.55	1.099

Legend: N – number of respondents, MIN – minimum score, MAX – maximum score, M – mean (arithmetic average), SD – standard deviation.

From the presented results, it is evident that the majority of respondents agree with the statements and believe that all listed factors positively influence the educational atmosphere and, consequently, the students' academic achievement. The highest level of agreement was observed for the statement that good cooperation between teachers, students, parents, and other teachers significantly impacts students' academic success. This is followed by respect for the individuality of students by teachers and the development of friendship and tolerance among students. The statement receiving the lowest level of agreement was that the material-technical equipment and hygiene of the school influence students' academic achievement.

Discussion of the Research

This study analyzed the attitudes of primary school classroom teachers working with students in the first cycle of education, focusing on their perception of their role and the factors influencing students' academic achievement. The gender structure of respondents reflects

the demographic profile of the educational sector, with women dominating at 94%, which aligns with statistical data on gender representation in primary schools.

A significant portion of respondents have many years of work experience, predominantly in the range of 15 to 20 years, indicating a high level of professional maturity and expertise in working with children. Regarding educational background, the majority of teachers hold a higher education degree (60%), which serves as an indicator of adequate qualification of the teaching staff for educational and upbringing work.

Respondents largely agree that primary school serves a dual function, both educational and upbringing, meaning it is an institution that integrates both aspects in its pedagogical practice. These findings confirm the first hypothesis, which assumed that teachers view the school as a place for acquiring both knowledge and upbringing.

Furthermore, the research revealed that family has the most significant influence on the formation of personality and academic achievement of students in the first cycle, which is consistent with relevant literature emphasizing the primary role of the family environment in early child development. Following the family, school, peer groups, and social networks were identified as influential factors, while media and informal groups had the least impact. These findings confirm the second hypothesis concerning the dominant role of family and school in achieving academic success.

Respondents also recognized the importance of various factors contributing to school success, including knowledge of legislative regulations in education and upbringing, continuous professional development of teachers, and effective cooperation with parents, students, and colleagues. The respect for students' individuality, fostering their responsibility, applying appropriate teaching methods, and organizing extracurricular activities were also highlighted. Additionally, promoting freedom of thought, tolerance, and safety within the school environment was identified as a key factor in positively influencing academic achievement. These facts confirm the third and fourth hypotheses, which emphasize the necessity of legal literacy, professional development of teaching staff, quality collaboration, and cultivation of pedagogical values such as freedom, tolerance, and safety.

In conclusion, the research results point to the complexity of factors shaping the academic success of students in the first educational cycle

and confirm the need for an integrated approach in school work, encompassing not only educational but also upbringing and social dimensions. These findings have significant implications for the further development of pedagogical practices, directing teacher professional development, and enhancing cooperation between school and family.

It is important to note that the dominant gender structure of respondents, with a large proportion of women, reflects a general trend in the first-cycle education sector, which may influence pedagogical approaches and values. Moreover, the long-term work experience of most teachers provides a stable foundation for professional maturity but simultaneously highlights the need for ongoing professional training and keeping up with contemporary pedagogical trends to respond to increasingly complex educational challenges.

Additionally, the findings emphasizing the family's importance as a key influence on student development underline the importance of school-family partnership, as well as the need for stronger communication and cooperation between these two institutions. Such partnership can significantly contribute to more effective achievement of educational and upbringing goals.

Finally, the positive attitude of teachers towards respecting freedom of thought, tolerance, and safety in the school environment confirms the need to nurture democratic values and promote a sense of belonging and security among students, which is fundamental for quality development and learning.

CONCLUSION

The family represents the fundamental educational and upbringing unit in which a child acquires the first knowledge, skills, and values, inseparable from their overall development. Pedagogical analysis of contemporary family changes and their implications for the upbringing process plays a crucial role in pedagogy, especially regarding the family's influence on the development of young individuals' personalities. Understanding the dynamics of family relationships and the factors conditioning these changes provides a basis for applying appropriate methodological approaches in upbringing, enabling the optimal development of the child.

Modern social and cultural conditions lead to transformations of value systems, often causing tensions and conflicts within the family. This phenomenon points to the necessity of social support for families through assisting parents in continuous professional development and strengthening their parenting competencies. It is essential to raise parents' awareness of the importance of pedagogical education and the role of cooperation with professional institutions to ensure consistency in upbringing influences and more effective child development.

Parents should develop a partnership with educational institutions and actively involve professionals such as pedagogues, psychologists, special educators, and social workers in the prevention and resolution of upbringing challenges. Openness to advice, self-reflection, and willingness to adapt educational approaches are of exceptional importance for a successful upbringing process and the reduction of potential conflicts.

This study systematized theoretical and empirical findings regarding the influence of the educational climate in the family and school on students' academic achievement. The examination of primary school teachers' opinions confirmed that the family is the most significant upbringing factor, while the school is recognized as an educational and upbringing institution complementing the family's influence. Additionally, the research showed that a positive pedagogical climate, good interpersonal relationships between teachers and students, as well as quality cooperation with parents, significantly contribute to student success.

The research results emphasize the need for continuous professional development of teachers, including knowledge of legal regulations and pedagogical methods, as well as the development of awareness about the importance of an individual approach to students and fostering values such as tolerance, friendship, and freedom of thought. The role and importance of well-organized extracurricular activities, which should encourage creativity and personal development of students with their active involvement in planning, were also highlighted.

All of the above indicates that achieving quality educational and upbringing outcomes requires a systemic approach integrating family, school, and professional services, alongside the continuous improvement of the professional competencies of all participants in the upbringing process.

REFERENCES

- Bandur, V. (2006). *Istraživački rad u školi*, Školska knjiga, Beograd.
- Đorđić, D., & Damjanović, R. (2016). Školska klima, njen značaj za ponašanje učenika i mogućnosti merenja. *Teme*, 40(1), 301–317.
- Florić, O. K., Pavlović, A., & Ninković, S. (2021). Uticaj pritiska vršnjaka i školskog postignuća na rizična ponašanja adolescenata. *Teme*, 44(4), 1123–1135.
- Ilić, V., Stepanović, S. (2024). Assessment of the quality of life of families of children with autism, *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*, 14(1), 23-34, Doi: 10.21554/hrr.042402
- Jevtić, B., & Milošević, D. (2023). Identifying the Dimensions of the School Climate from the Perspective of Primary School Students. *Teme*, 47(1), 67–120. <https://doi.org/10.22190/TEME210210036J>
- Kaouther, S. (2024). Determinants of Primary School Achievement: An International Comparison Using TIMSS 2011 Data. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 9(4), 110–125. <https://doi.org/10.11648/j.tecs.20240904.12> (sciencepublishinggroup.com)
- Malinić, D., Stanišić, J., & Đerić, I. (2021). Iskustva nastavnika u realizaciji projektne nastave zasnovane na interdisciplinarnom pristupu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 53(1), 67–120. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2101067M>
- Mučibabić, M. (2007). *Porodica – kontroverze i izazovi*, Filip Višnjić, Beograd.
- Pavićević, M. (2020). *Osobine ličnosti i vaspitni stilovi roditelja kao prediktori samoeфикаsnosti, subjektivnog blagostanja i psihopatskih tendencija adolescenata*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/17313>
- Pavićević, M., Petrović, D. (2016). „Povezanost vaspitnih stavova roditelja i etnocentrizma adolescenata.” *Zbornik radova, Filozofskog fakulteta u Prištini*. 46 (1), 375-397. Pavićević, M. S., & Petrović, D. S. (2016). Povezanost vaspitnih stavova roditelja i etnocentrizma adolescenata. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 46-1, 375-397. <https://doi.org/10.5937/zrffp46-10810>
- Pavlović, A., & Ninković, S. (2020). Uloga nastavnika u razvoju pozitivne školske klime. *Pedagoška stvarnost*, 66(3), 345–360.
- Ristić, I. D., & Kovačević, J. M. (2022). Kooperativno učenje u obrazovanju gluhih i nagluhih učenika. *Baština*, 32 (57), 463-474. <https://doi.org/10.5937/bastina32-39166>
- Ристић, И. (2023). *Партнерска улога породице у инклузивном образовању* (стр. 161 стр.). Универзитет у Приштини, Учитељски

факултет. ISBN -978-86-84143-63-3

<https://plus.cobiss.net/cobiss/sr/sr/bib/127555337>

Ristović, L. (2003). *Pedagog i roditelj*, Beograf, Beograd.

Šejtanić, S. (2016). *Stilovi rada nastavnika*. Univerzitet Džemal Bijedić, Mostar.

Stepanović, S. (2018). The frequency of usage of different work forms in an inclusive teaching environment, *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*, 8(2), 47-54, Doi: 10.21554/hrr.091805

Stepanović, S. (2019). The Prevalence of Different Teaching Methods in Inclusive Education. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*, 9(1), 24–29. Doi: 10.21554/hrr.041902

Stepanović, S. (2023). *Organizacija nastave sa metodikom nastavnog rada*, Visoka škola socijalnog rada, Beograd.

Stepanović, S. (2023a). *Pedagoška psihologija*, Visoka škola socijalnog rada, Beograd.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.

Vilotijević, N. (2006). *Porodična pedagogija*, Školska knjiga, Beograd.

Vuković, B. Z., Ristić, I. D., & Čalasan, S. V. (2024). Inkluzija u obrazovanju i oštećenje sluha. *Obrazovanje i vaspitanje*, 19(21), 79-95.
<https://doi.org/10.5937/obrvvas19-51279>

Саша В. СТЕПАНОВИЋ

Академија за хумани развој, Београд, Србија

Веселин М. МЕДЕНИЦА

Академија за хумани развој, Београд, Србија

УТИЦАЈ ВАСПИТНЕ АТМОСФЕРЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ НА ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА НИЖИХ РАЗРЕДА

Сажетак: Циљ овог рада био је да се системски испита утицај васпитне атмосфере у основној школи на школско постигнуће ученика млађих разреда. Истраживање је реализовано на узорку од 35 учитеља са значајним педагошким искуством, од којих је 94% испитаника било женског пола, а преко 60% је имало више од 15 година радног стажа у разредној настави. Методолошки приступ обухватио је дескриптивну анализу и теоријску синтезу, уз примену анкете као инструменталне технике прикупљања података. Полазна хипотеза била је да кључни елементи васпитне климе у школском окружењу – укључујући квалитет наставно-васпитног рада, сарадњу школе и породице, континуирано професионално усавршавање наставника, као и неговане вредности попут толеранције и безбедности – позитивно корелирају са нивоом школског успеха ученика. Резултати показују да 87% наставника сматра да добра сарадња са ученицима, родитељима и колегама има најзначајнији утицај на школско постигнуће, док 73% наглашава важност уважавања личности ученика. Са друге стране, само 45% сматра да материјално-техничка опремљеност школе има директан утицај на успех ученика. Ови налази потврђују да школа, поред основне образовне функције, има и пресудну васпитну улогу у формирању личности и постигнућа ученика. Рад доприноси дубљем разумевању интердисциплинарних аспеката васпитне атмосфере као кључног чиниоца у квалитету школског образовања и подстиче интеграцију породичних и школских васпитних стратегија.

Кључне речи: васпитна атмосфера, школско постигнуће, основна школа, учитељи, професионално усавршавање.

© 2025 by authors

Овај чланак је доступан у отвореном приступу и објављен је под лиценцом Creative Commons 4.0 Attribution 4.0 International ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

© 2025 by authors

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of Creative Commons Attribution 4.0 International License ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

Оригинални научни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - God. 20, br. 23 (202), стр. 57-76
37.017:17
37.015.31:17.022.1
COBISS.SR-ID 172232713
DOI: [10.5937/obrvas20-58513](https://doi.org/10.5937/obrvas20-58513)

Рад примљен: 27. 4. 2025.
Рад прихваћен: 19. 6. 2025.

САМОПРОЦЈЕНЕ НИВОА МОРАЛНОГ РАЗВОЈА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ОДНОСУ НА ЊИХОВА СОЦИО – ПЕДАГОШКА ОБИЉЕЖЈА

Марија Ж. ТОМИЋ⁵

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет Бања Лука, Босна и
Херцеговина

Бране Р. МИКАНОВИЋ⁶

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет Бања Лука, Босна и
Херцеговина

⁵  <https://orcid.org/0009-0000-9738-2946>, e-mail: marija.tomic93@hotmail.com

⁶  <https://orcid.org/0009-0007-7599-1645>

САМОПРОЦЈЕНЕ НИВОА МОРАЛНОГ РАЗВОЈА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ОДНОСУ НА ЊИХОВА СОЦИО—ПЕДАГОШКА ОБИЉЕЖЈА

Сажетак: Морални развој ученика у основној школи представља темељни дио њиховог свеукупног развоја и обликује начин на који дјеца разумију појмове добра, зла, праведности, поштовања и одговорности. Током основношколског периода, ученици пролазе кроз значајне промјене у начину размишљања, понашања и односа према друштву, што у великој мјери обликује њихово непосредно окружење – породица, школа, вршњаци и шира заједница. Циљ рада је утврдити да ли се ниво моралног развоја ученика разликује у односу на њихова социо-педагошка обиљежја. У ова обиљежја смо сврстали пол ученика као и разред који похађају. Истраживање је спроведено на узорку од 1203 ученика осмих и деветих разреда основне школе на територији града Бањалука. Подаци су прикупљени помоћу Скале нивоа моралног развоја - СМР која је креирана за потребе истраживања. Добијени резултати су доказали да постоји статистички значајна разлика у корист ученица женског пола када је у питању самопроцјена нивоа моралног развоја. Ученици осмих разреда постижу боље резултате, али разлике нису статистички значајне. Добијени резултати су корисни за даље усмјеравање васпитно-образовне праксе као и будућа истраживања моралног развоја дјеце.

Кључне ријечи: морални развој, пол ученика, разред ученика.

УВОД

Морални развој ученика основне школе представља кључни аспект њиховог одрастања и социјализације, који има дубок утицај на формирање њихових вриједности, увјерења и понашања. Основна школа је период у којем се дјеца први пут сусрећу са различитим друштвеним и етичким изазовима, те је од кључне важности да се у том периоду развије њихова способност за морално расуђивање и етичко поступање. Морални развој није само индивидуални процес, већ је дубоко повезан са социо-педагошким обиљежјима као што су пол, разред, породица, образовање родитеља и материјални статус ученика. Ова обиљежја могу значајно утицати на начин на који ученици разумеју и примјењују моралне принципе, те на њихову способност за емпатију, правду и толеранцију. Социо-педагошки фактори као што су породична динамика, однос ученика према наставницима и вршњацима, као и општа друштвена и економска ситуација, играју значајну улогу у обликовању моралног система дјецe. Поред тога, образовање и васпитање које ученици добијају у школи, али и у својој блиској околини, представљају оквир у коме они развијају своје моралне ставове и поступке. Разумијевање утицаја ових фактора и њихове интеракције са развојем моралних компетенција може нам помоћи да боље схватимо како различите социо-педагошке околности обликују будуће чланове друштва који ће бити одговорни и свјесни своје улоге у друштву. Циљ овог рада је да истражи разлике у самопроцјенама нивоа моралног развоја ученика основне школе са полом и разредом ученика, као и да истакне значај образовног система и породице у развоју моралних вриједности младих.

КОЛБЕРГОВА ТЕОРИЈА МОРАЛНОГ РАЗВОЈА

Једна од познатијих теорија о моралности јесте теорија Лоренса Колберга, професора на Харварду. Колберг је свој концепт моралности темељио на теорији о когнитивном развоју дјецe. У својим истраживањима он се служио техником постављања моралних дилема, по узору на Пијажеа. На основу одговора испитаника Колберг је развио теорију о три нивоа моралног развоја, од којих се сваки састоји од двије фазе

(ZhangjiZhao, 2017). С обзиром да се већ тада говорило о већем броју фаза моралне зрелости, јасно је зашто ово поље још увијек није у потпуности истражено. Без обзира што постоји велики број научних радова на тему морала код дјеце, многа питања још увијек чекају одговоре. Моралне дилеме, које су један од кључних начина да се утврди зрелост појединца и данас се користе у наставним плановима и програмима кроз различите наставне предмете. Дилеме настале крајем XX вијека се користе и данас у сврху разних истраживања и трагања за новим резултатима у пољу моралног васпитања. Једна од најпознатијих дилема је Хајнцова морална дилема: *У некој европској земљи жена је болесна од специфичне врсте рака. За ту болест дуго није било лијека и тек скоро је пронађен од стране једног истраживача. Љекар је објаснио Хајнцу да би тај лијек могао спасити живот његовој супрузи. Међутим, Хајнц није имао довољно новца за куповину лијека, јер је проналазач наплаћивао много више него што Хајнц може да заради. Хајнц је успио да скупи само пола суме која је потребна за куповину лијека. Тада је замолио проналазача да му спусти цијену лијека или да уплату подијели на рате. Хајнц је објаснио проналазачу да му очајнички треба лијек за супругу која умире. Међутим, проналазач га је одбио уз објашњење да жели да наплати своје заслуге за рад и проналазак ријетког лијека. Очајни Хајнц је провалио у кућу проналазача током ноћи и украо лијек (Kolberg, 1963). У први мах већина одраслих нема двојбе када је поменута дилема у питању. Међутим, када са дјецом различитог узраста продискутујемо о питању исправности Хајнцовог поступка, можемо добити различите одговоре. Већина одраслих испитаника би пронашла разумијевање и оправдање за учињену крађу, међутим код дјеце одређеног узраста то није случај.*

Колбергова теорија моралног развоја се не односи само на дјецу него и на адолесценте и одрасле. Код одговора на моралне дилеме није само битан одабир одговора него објашњење и разлог којим се оправдава одређени поступак (Raboteg-Šarić, 1997). Морална зрелост се не одређује само на основу простог одговора на дилему него на основу његовог објашњења. Разлози због којих правдамо нечији поступак говоре о томе на ком смо стадијуму зрелости. На основу одговора дјеце на различите конфликтне ситуације, Колберг је одређивао степен њихове зрелости (Vasta, HaithiMiller, 1998). Уколико се вратимо на горе

наведени примјер дилеме, можемо дефинисати шест различитих одговора које описују сваку фазу развоја:

1. Хајнц није смио украсти лијек. Због тог поступка би био лопов и био би кажњен затвором;
2. Хајнц је оправдано украо лијек јер треба жена да га пази, тако да му је важан њен опоравак;
3. Хајнц је учинио праву ствар јер би га околина више цијенила, а и жена свакако то очекује од њега;
4. Никако није смио украсти лијек. Када би се сви тако понашали, не би било ни реда ни закона. Сви морају да се придржавају закона;
5. Хајнц је исправно поступио. Крив је апотекар јер је прескупо наплаћивао лијек. Апотекар је неправедно користио правило које није на добробит других;
6. Хајнц је исправно поступио. Живот је важнији од новца, свако заслужује да живи (Pemington, 2001).

На основу горе наведених објашњења Колберг је формирао три нивоа развоја и у сваком по двије фазе. Први и најнижи ниво представља предконвенционалну моралност. Као што се из примјера види, овај ниво подразумијева слијепо поштовање друштвених правила. Ауторитет је неприкосновен, те се постављени принципи не доводе у питање (Šarić, 1995). Основна карактеристика овог стадијума је што испитаник анализира само чин, али се не бави мотивом датог поступка. У том случају, дјеца поступак Хајнца оштро осуђују јер он крши закон, а то није дозвољено. Колбергов узорак испитивања су били дјечаци од 10 до 16 година од којих је већину поново испитао на сваке три године. На основу резултата тог истраживања јасно је да дјеца у зависности од узраста дају различите одговоре на исте моралне дилеме. Односно да се њихова објашњења са годинама мијењају. „Приликом покушаја разумијевања моралног развоја све теорије се слажу око поставке да се савјест почиње развијати у раном дјетињству. Такође, већина тих теорија прихвата да је у почетку дјечја моралност екстернално контролисана од стране одраслих, док с временом постаје регулисана унутрашњим стандардима“ (Babli, 2012:3).

Морално расуђивање се увијек одвија истим редослиједом, али не могу сви да постигну све фазе развоја. У оквиру предконвенционалне моралности постоје два нивоа, а то су

хетерономна моралност и индивидуалност. Прва и темељна фаза се односи на слијепо поковање правилима без укључивања критичког мишљења. Карактеристично понашање за овај ниво зрелости је поштовање правила само из разлога што их је поставио ауторитет (Kohlberg, 1968). У најчешћем случају то су родитељи или васпитачи. Једини мотив за игру по правилима, у овом случају је страх од казне. У таквим дилемама дјеца не могу објективно да процијене да ли је наведени поступак исправан јер вриједност живота често упоређују са материјалном вриједношћу. У овој фази је карактеристично и егоцентрично понашање, које се односи на немогућност дјеце да сагледају ствари и ситуацију из другог угла. Свијет гледају из своје перспективе без идеје да други људи размишљају и реагују другачије.

Појам егоцентричног понашања се појављује и у Пијажеовој когнитивној теорији. Наиме, Пијаже наводи да постоје четири степена когнитивног развоја: сензомоторичко, предоперацијско раздобље, раздобље конкретних операција и раздобље формалних операција. Егоцентризам је специфичност предоперацијског раздобља које обухвата период од 2 до 7 године. У том периоду дијете може анализирати свијет само из своје перспективе, и сматра да га тако виде и други (Piaget, 1970). Управо ова врста размишљања се помиње и у Колберговом првом стадијуму моралности.

Друга фаза у оквиру предконвенционалног нивоа се односи на индивидуалност и инструменталност, приликом чега дјеца у процјени узимају у обзир да ли се задовољавају властите потребе. Дјеца тада најчешће закључују да се правилне одлуке темеље на властитим интересима. Они схватају да постоје и другачије спознаје у односу на њихову, али и даље нису у могућности да ситуацију гледају из угла друге особе (Vasta, Haith I Miller, 1998). Кроз ову фазу дјеца постају свјесна да појединац треба да води рачуна сам о себи. Бити моралан из угла дјетета на овом нивоу, подразумијева да чинимо ствари за властито добро. У конкретном примјеру Хајнцове дилеме, дјеца која оправдају Хајнцов поступак воде се постулатима добробити за самог Хајнца. Другачије речено, Хајнц ће украсти лијек и ако његова жена преживи он ће бити херој. Док је прва фаза оријентисана искључиво на избјегавање казне, односно на осуђивање крађе из страха од затвора, друга фаза је усмјерена на личну промоцију и друштвено прихватање. Наведене моралне дилеме не откривају

само стадијум моралног развоја него и дјечије когнитивне могућности да разумију и објасне своје ставове на одређенезамишљенеситуације.

Други стадијум моралног развоја је конвенционални и односи се на усвајање друштвених норми и правила. На овом стадијуму дјеца имају карактеристике моралног понашања али су изазвана спољним фактором, а не личним интересима. Прецизније речено, понашање је у складу са правилима у циљу конфронтације у друштвену заједницу и стварања позитивних међуљудских односа (Verk, 2008). С обзиром да је познато колико је дјеци важно да буду прихваћена од стране вршњака и социјалног окружења, није чудно да друштвена правила прихватају без поговора. У овој фази не постоји критичко мишљење усмјерено на постављене норме, нити потреба да се истим одупире. Циљ понашања и дјеловања на овом узрасту усмјерен је на лојалан однос према друштву и потребу идентификације са вршњацима (Vujić, 1981). С обзиром да су дјеца свјесна да посљедице лошег понашања и кршења друштвених правила неће сносити само друштво него и они сами, постављене норме се не доводе у питање. У том периоду није фокус на личним интересима појединца нити на његовој потреби за властитим самоопредјељењем и доказивањем. Прва фаза на овом нивоу моралности дефинише се као „бити добра дјевојчица—добар дјечак“ (Vlah, 2012). Као што сам назив каже, у овом периоду дјечије понашање се процјењује искључиво на основу тога да ли се понашају у складу са заданим нормама. Моралност се поистовијећује са потребом да се испуне очекивања ближњих (Mrnjauš, 2008). Уколико се дјеца опиру ауторитету постављених правила, јасно је да нису досегли наведени стадијум моралног развоја. Интерперсонални односи и међусобна очекивања су кључне ствари за дефинисање релација у овом животном периоду. Бити члан друштва значи остварити адекватне интерперсоналне односе. Остваривање оваквих односа није могуће без испуњавања међусобних очекивања која се темеље на прописима постављеним од стране друштвене заједнице.

Док је за предконвенционални степен адекватна моралност због страха од ауторитета, на овом нивоу можемо говорити о страху од одбацавања. Бити прихваћен, као циљ који подразумева усвајање одређеног степена моралности индивидуе. „Дубока приврженост родитељима, емпатија према

значајним особама, послушност ауторитетима доприносе физичком опстанку особе у овој фази. Емоције, размишљање и понашање субјекта потпуно контролише одређени ауторитет“ (Stipić, 2021: 7). Основно питање које се поставља из свега наведеног је ко поставља правила којима појединац треба да се прилагоди. Као што је могуће претпоставити, правила која је неопходно поштовати како бисмо били прихваћени у ширем социјалном окружењу су управо она која већина људи сматра исправним. На овом узрасту дјеца постају свјесна и златног правила које се односи на реципроцитет дјеловања (Mrnjauš, 2008). Златно правило подразумева међуљудске односе засноване на правди и једнаком понашању између појединаца. Једноставније речено, немој чинити другима оно што не би хтио да други чине теби (Vasta, Haith i Miller, 1998). Овакво схватање моралности је дјечи приступачно и лако објашњиво. Принципе попут овога је лако објаснити на свакодневним животним примјерима, тако да дјеца немају проблем усвајања чињеница које су им апстрактне и нејасне. Већ на овом узрасту дјеца уче међусобно уважавање, сарадњу и поштовање. У том периоду је посебно важна улога вршњака, заснована на међуљудској толерантној комуникацији као основи моралног развоја (Vujčić, 1981). Иако је улога одраслих, посебно родитеља у животу дјетета јако важна, за здрав развој неопходна је сарадња са вршњацима и ширим социјалним окружењем.

Последњи стадијум по Колбергу је постконвенционални. На овом нивоу битна је добробит и појединца и друштва. Међузависност индивидуе и социјалног окружења је прожета моралним начелима и принципима. С обзиром да је закон креиран тако да штити интересе појединаца, а појединци су дужни да исти поштују као основу моралног понашања, јасно је да су ове релације неоспориве. За разлику од првог стадијума када се поштовање правила не доводи у питање, код постконвенционалне моралности уколико закон не штити људска права, његово кршење се може оправдати. Из овога можемо закључити да појединац мора да има изграђену способност критичког мишљења и логичког расуђивања, јер је на њему да процијени да ли су постављена морална начела исправна (Šarić, 1995). За овакав вид просуђивања неопходно је имати критички освјештено дијете које може да анализира и промишља исправност постављених начела. У овом случају морално

расуђивање је базирано на личним моралним начелима (Rathaus, 2000). Ову фазу моралног развоја достиже мањи проценат људи и то након двадесете године (Mrnjaus, 2008). Иако теоријски гледано овај ниво моралности дјелује једноставно и блиско сваком појединцу, понашање у складу са наведеним није толико често. Као и претходна два стадијума, постконвенционални ниво се састоји од фазе друштвених уговора и индивидуалних права (Pennington, 1997). Већ у називу нивоа је јасно представљена повезаност друштвених правила и моралног расуђивања појединца. Бити члан друштва истовремено значи поштовати друштвене норме али и имати право њиховог ревидирања и критичког просуђивања. Такође, није необично кршење правила или њихово мијењање уколико су вриједности попут слободе и љубави на било који начин угрожене (Mrnjaus, 2008). Посљедњи и највиши ниво моралности се односи на универзална етичка начела. На овом нивоу се подразумијева поштовање личности сваке особе и једнакост свих. Без обзира на закон, појединац треба да се понаша у складу са властитом свијешћу и етичким принципима која вриједе за сваког појединца (Berik, 2015). Људи би требали да се понашају у складу са наведеним, због универзалних принципа и осјећаја дужности да се иста поштују.

СХВАТАЊЕ МОРАЛА КОД ДЈЕЦЕ

У току одрастања дјеца пролазе кроз различите фазе моралног раста и развоја. Њихов доживљај спољашњег свијета и појам добра се мијења у зависности од узраста. Процјену исправности поступака дијете врши у складу са критеријумима који се мијењају у различитим животним етапама. Морално сазријевање је природан и незауостављив процес, који је истовремено потребно подстицати и усмјеравати. „Према Аристотелу разум је тај који усмјерава вољу на морално дјеловање, дакле, чини се како у том смислу нема напетости између тих двију врста способности“ (Томашевић, 2011: 9).

Породица, школа, вршњаци као и средства масовне комуникације у великој мјери утичу на морално васпитање дјеце свих узраста. Анализом епохалних дјела свјетске књижевности дјеца изграђују мишљење о моралу и моралном понашању и дјеловању. На примјеру свјетских класика попут Ане Карењине

(Толстој), Процеса (Кафка) или Злочина и казне (Достојевски), дјеца мијењају своје ставове о томе који су поступци морални. Поједине анализе бајки и басни у основној школи, говоре о важности преношења моралних поука на дјецу још у раном узрасту. „У настави, басне имају кључну улогу у моралном и интелектуалном развоју ученика. Њихова употреба подстиче дискусију, креативност и развој језичких вјештина. Кроз читање и анализу басни, ученици се суочавају са различитим моралним дилемама, уче о посљедицама понашања и развијају своју моралну свијест“ (Tasić–Randelović, 2024: 105). Питања која су предмет различитих текстова у школи, могу да буду први сусрет дјеце са будућим дилемама које живот носи. „Бајке у својим многоструким видовима преносе дјетету поруку да је борба против огромних тешкоћа у животу неизбежна, да се чини суштински дио људског постојања – али да човјек, уколико не устукне, већ се не поколебљиво суочава с неочекиваним и често неправедним тегобама, савладава све препреке и на крају излази као побједник“ (Soleša, 2021: 17).

Једно од битних питања којима се баве данашњи педагози и психолози јесте колико је морал угрожена категорија у XXI вијеку. Немогуће је занемарити и утицај модерне технологије на морални развој дјеце. „Логична посљедица затварања у виртуелни свијет често милитантних игрица је одвајање од реалности, других људи, повећање агресивног понашања, неосјетљивости на насиље, аутистично понашање и све веће усамљивање“ (Требјеџанин и Коруповић-Торма, 2023: 105).

С обзиром да се људи не рађају као морална бића, неоспоран је утицај средине и социјалног контекста. Степен моралног развоја дјеце се огледа и кроз различите облике моралног понашања. Тежак и Чудина-Обрадовић (2005, према Zubak, 2017) наводе да постоји пет облика моралног понашања. Основни облик понашања огледа се у дјечијој пристојности, односно прихватању одређених правила која најчешће креирају родитељи. Правила се односе на одржавање уредности, личне хигијене, спремања играчака и слично. Овај облик понашања се учи у свакодневном животу као и на основу личног примјера родитеља и учитеља. Као што је већ познато, дјеца не слушају шта одрасли говоре, него гледају шта раде – лични примјер је најбољи пут ка успјеху. Ова врста понашања најчешће је праћена емотивним реакцијама васпитаника. Уколико се правило, тј.

лијепо понашање прекрши, код дјеце се јавља осјећај кривице и стида (Težaki Čudina-Obrađović, 2005, према Zubak, 2017). За развој овог облика моралног понашања можемо претпоставити да је најодговорније васпитање у оквиру породице. С обзиром да ове вјештине дијете треба да развије још прије поласка у школу и стапања у ширу заједницу, неопходно је оспособити и родитеље на пољу моралног васпитања предшколаца.

Самоконтрола је облик понашања једнако битан у свим сегментима живота, свим узрастима и социјалним контекстима. Саморегулација понашања и емоција, стрпљивост, промишљеност, марљивост су особине које је потребно подстицати у породичном и социјалном окружењу. Породица уз помоћ предшколске установе треба континуирано да ради на спречавању себичности, охолости, неумерености и осталих неприхватљивих облика понашања (Zubak, 2017). „Ако неко дјете направи нешто што васпитач сматра да није требало да направи, нпр. једно дјете удари друго, онда ће васпитач доћи до оба дјетета и показати им да није лијепо ударити некога јер је онда друго дјете тужно и боли га. А када једно дјете помогне другом у некој ситуацији, онда ће васпитач наградити такво понашање с похвалом и нагласити да је то добро понашање“ (Zubak, 2017:11). Појединац који не развије на вријеме одређени степен самоконтроле, може да има посљедице у школском окружењу као и каснијим колективима којима буде припадао. Иако се постулати моралног понашања уче у оквиру породичног васпитања, поједини аутори наводе да се на морално оспособљавање може гледати као на учење вокабулра (Fullinwider, 1991). Циљ моралног васпитања извучен из ове поставке доказује да моралност дјеце не треба да се своди на усвајање моралних норми, него на дјеловање и коришћење наученог у пракси. Циљ проширења вокабулра није само учење нових израза, него и у ком контексту користити научено. Поред тога што дјеца треба да усвоје конкретна правила, неопходно је да их рационално користе и разумију. Васпитањем је потребно подстицати на критичко промишљање сваког поступка и правила.

Морално васпитање у оквиру школе је могуће на основу посебне организације коју Притчард (1993) назива истраживачка заједница. Овако замишљен образовни концепт би подразумјевао усвајање моралних догми на основу промишљања и заједничке дискусије о сваком проблему. Оваквом организацијом би се

допринијело развоју критичког мишљења, моралности и рационалности, чиме би се унаприједило функционисање комплетне заједнице. Циљ рационалног усвајања моралних норми јесте у формирању карактера појединаца као будућих самосталних индивидуа. Посебна прилика за развој моралности ученика су часови одјељенске заједнице, када се дискутује и ради на свим проблемима тог одјељења. Проблеми који се појављују у окружењу сваког дјетета треба да буду разматрани из угла цијеле друштвене заједнице, јер једино у том контексту је могуће њихово потпуно разумјевање. Исти принцип рада је могуће организовати и у предшколској установи, када би умјесто строгих правила чије кршење би резултирало казнама, увели дискусију са цијелом групом. Када би дјеца разумјела сва правила која су им прописана од стране одраслих, било би далеко мање искакања из задатих образаца понашања.

У теоријама се могу пронаћи становишта да се људи рађају са одређеним моралним начелима, те се поставља питање да ли је учење моралности уопште потребно. Уколико узмемо примјер садржаја из наставног плана и програма основне школе, јасно је да се дјеца кроз различите теме сусрећу са питањем добра и зла. Теме криминала, болести, религије, научних метода и било која друга друштвено значајна питања истовремено подразумевају дискусију о моралном аспекту дате појаве (Pritchard, 1993). Разна социо актуелна питања могу бити неисцрпан извор за развој дјечије моралности, ставова, понашања и критичког мишљења. Битно је нагласити и суштину и циљ моралног васпитања и поставки моралних норми. Гаус (2010) наводи да је за функционисање било које групе неопходно поштовање одређених моралних правила. Из овакве формулације јасно је да је морално васпитање императив модерног доба, с обзиром да без моралног појединца нема ни складног друштва. „Није постојала, не постоји, нити ће икада постојати људска заједница у којој не би биле дате бар неке норме, нека правила према којима се управљају и регулишу људски поступци“ (Вукасовић, 1993: 20). С обзиром да план рада школе има задатак да дјецу слабијих когнитивних способности кроз различите активности усмјери и побољша, поставља се питање да ли исто важи и за дјецу нижег моралног развоја.

Одсуство моралности сваког дјетета директно утиче на формирање будућег друштва. На развој моралности код дјеце

велики утицај има и одрастање у одређеној средини тј. традиционалан приступ моралном оспособљавању (Gaus, 2010). Гаус овај појам тумачи као сва правила средине које дијете треба да прихвати јер су већ унапријед задата. Негативна страна ове врсте образовања је недостатак критичког расуђивања и потреба да се одређена правила и стандарди усвоје безусловно и без претходног разматрања о њиховој исправности. Данас се посебна пажња придаје образовању дјече већ од раног узраста, јер образовање подразумијева најнужније активности које се стално обнављају кроз долазак нових људских бића (Burroughs, 2018). Већ од предшколског узраста дјеца треба да развијају и усвајају етичке концепте правде, једнакости, толеранције, саосјећања и емпатије.

САМОПРОЦЈЕНЕ НИВОА МОРАЛНОГ РАЗВОЈА У ОДНОСУ НА СОЦИО-ПЕДАГОШКА ОБИЉЕЖЈА

На основу постављеног циља истраживања који гласи: Утврдити самопроцјене нивоа моралног развоја ученика основне школе у односу на њихова социо-педагошка обиљежја, формулисане су следеће хипотезе:

1. Разлике у ставовима и нивоу моралног развоја (морална знања, морална увјерења и морално понашање) у односу на пол ученика нису статистички значајне.
2. Разлике у ставовима и нивоу моралног развоја (морална знања, морална увјерења и морално понашање) у односу на разред ученика нису статистички значајне.

За прикупљање података кориштена је Скала нивоа моралног развоја ученика – СМРУ. Скала Ликертовог типа конструисана је намјенски за потребе истраживања и састоји се од 60 тврдњи распоређених у три субскеале. Првих 20 тврдњи се односи на морална знања, затим других 20 на морална увјерења, и посљедња субскеала, односно посљедњих 20 тврдњи, на морално понашање и дјеловање. Овим инструментом би требало да се утврди на ком нивоу моралног развоја се налазе ученици. Коефицијент скале моралног развоја ученика има релијабилност $\alpha = 0,92$ за цијели инструмент. Прва субскеала $\alpha = 0,83$, друга $\alpha = 0,78$ и трећа $\alpha = 0,87$. Инструменти су анонимно примјењени,

због прикупљања што искренијих одговора, те сумирања закључака који би имали употребну вриједност у будућој пракси.

Ниво моралног развоја у односу на пол ученика

Код анализе моралног развоја у односу на пол, резултати т-теста потврђују да постоји статистички значајна разлика у нивоу моралних знања и понашања у корист женског пола. Женски пол је на вишем нивоу моралних знања и понашања у односу на мушки.

Табела 1. Ниво моралног развоја ученика у односу на пол

Пол	N	M	SD	t	df	Sig.
Знање мушки	598	70,38	10,42	-7,03	1201	0,00
женски	605	74,06	7,64			
Увјерења мушки	598	59,32	9,65	-1,83	1201	0,07
женски	605	60,23	7,47			
Понашање мушки	598	51,53	10,06	-7,19	1201	0,00
женски	605	55,39	8,51			
Укупно мушки	598	181,23	26,66	-6,27	1201	0,00
женски	605	189,67	19,60			

***Статистички значајна разлика на нивоу 0,01*

Теоријско утемељење за ову претпоставку налазимо у тврдњама Карол Гилиган (1982), која говори о моралу правде и моралу брижности као категоријама које су карактеристичне за одвојене полове. „Морал брижности наглашава повезаност међу људима и Гилиган сматра да се та врста морала развија у већој мјери код испитаница женског пола због њихове ране повезаности с мајком. Моралност правде, с друге стране, раније се појављује код мушког пола, будући да развој идентитета мушкараца у односу с мајком дјелује на перцепцију одвојености и индивидуализације у том односу“ (Giligan, 1982, према Петровић, 2011: 18).

Слично испитивање је реализовано на узорку од 289 испитаника у Задру и Сплиту где је циљ био утврдити разликују ли се жене и мушкарци у погледу моралног расуђивања и хуманистичке конзервативне оријентације. Обрадом резултата доказано је да разлика није значајна у индексу моралног расуђивања и хуманистичке оријентације али да ипак постоји код варијабле конзервативне оријентације при чему су испитанице

женског пола биле на значајно вишем нивоу (Vuković, 2016). У поређењу са нашим истраживањем, Вуковић је имала старије испитанике за узорак од 18 до 65 година те је могуће да су давали друштвено прихватљиве одговоре.

Нека истраживања нису утврдила разлике између испитаника мушког и женског пола у моралном расуђивању (Maqsd, 1998). Истраживање моралности, емпатије и алтруистичког понашања Матеје Милјић (2019) дјелимично објашњава однос моралног расуђивања и пола испитаника. У истраживању је учествовао $N = 331$ учесник, односно студенти Правног факултета, Факултета за одгојне и образовне науке те Грађевинског факултета у Осјеку. „Резултати показују постојање полних разлика у емпатији и доменима бриге и чистоће, при чему женске испитанице остварују више резултате од мушкараца у наведеним мјерама. Емпатија и домен ауторитета значајни су позитивни предиктори алтруистичког понашања, док доприноси пола, доби, моралног расуђивања те осталих домена моралности нису потврђени“ (Miljić, 2019: 1). С обзиром да се у нашем истраживању показала значајна разлика у моралним знањима и понашању, јасно је да је и емпатија о којој говори Миљић дио моралног расуђивања. Истраживања пола и моралности нису конзистентна, те су резултати нашег истраживања битни за тренутну праксу али и будућа педагошка истраживања. Подаци из Табеле 1. нас наводе на закључак да су морална знања предуслов увјерења, док су увјерења предуслов понашања, а све три димензије чине морално развијеног појединца. Морално понашање би требало да буде циљ моралног развоја, због тога васпитно-образовни систем треба да подстиче усвајање моралних знања те стицање увјерења и формирање понашања.

Укупан узорак је приближно изједначен према полу, уз помоћ т-теста (Табела 1.) доказано је да дјевојчице имају статистички значајно позитивније моралне ставове у поређењу са дјечацима. Правилност се показала када су у питању и морална знања али и понашање, док разлике у моралним увјерењима нису статистички значајне. Највећа разлика у корист женског пола примјећује се у сегменту моралног понашања. Ове резултате можемо повезати са претходно наведеним истраживањем у којем је доказано да женски пол има више изражену емпатију (Miljić, 2019). Као што у Табели 1. видимо, женски пол је на вишем степену моралног развоја на статистичком нивоу значајности

0,01 за морална знања и понашање. Значајност на нивоу цијелог инструмента је 0,01. На основу претходне анализе закључује се да се прва хипотеза одбацује.

Ниво моралног развоја ученика у односу на разред

Испитивање моралног развоја у односу на разред ученика се статистички значајно не разликује, што се може закључити на основу података из Табеле 2. Ученици осмог разреда постижу боље резултате у сфери моралних увјерења и понашања, међутим разлика није статистички значајна.

Табела 2. Ниво моралног развоја ученика у односу на разред

Разред	N	M	SD	t	Df	Sig.
Знање осми	709	72,12	9,29	-477	1201	0,63
девети	494	72,38	9,17	-478	1069,88	0,63
Увјерења осми	709	59,82	8,36	0,23	1201	0,82
девети	494	59,71	9,02	0,23	1008,25	0,82
Понашање осми	709	53,58	9,13	0,49	1201	0,62
девети	494	53,31	10,03	0,48	995,65	0,63
Укупно осми	709	185,53	23,40	0,09	1201	0,93
девети	494	185,40	24,26	0,09	1036,14	0,93

Слично истраживање је показало да је број година школовања значајан предиктор моралног разумевања, тј. Претпоставља се како постоји утицај високог образовања на морални развој јер појединци тада упознају различита друштвена питања (Berk, 2008). У нашем истраживању разлика међу ученицима је само годину дана, те у складу са тим није изненађујуће што разлике нису статистички значајне. „Током дјечијег развоја од предшколске доби до виших разреда основне школе долази до пада у хедонистичком расуђивању, што одговара претпоставкама о повећању разумијевања потреба других људи. Након тог раздобља долази до расуђивања које укључује потребу одобравања од стране окружења, очекиване појмове о пожељном и непожељном понашању, прихватање улоге других, те емпатију” (Babli, 2012: 18). Иако теоријске претпоставке наводе да ученици вишег разреда имају више разумијевања и емпатије, наше истраживање није доказало поменуте разлике. На основу претходне анализе друга постављена хипотеза се потврђује.

ЗАКЉУЧАК

Из резултата истраживања може се закључити да постоји значајна разлика у нивоу моралног развоја ученика у зависности од пола, као и да дјевојчице постижу виши ниво моралног развоја у поређењу са дјечацима. Ова разлика је нарочито уочљива у домену моралних знања и понашања, где су дјевојчице показале више развијене способности емпатије и разумијевања потреба других. Ова открића су у складу са теоријским претпоставкама које говоре о томе да жене имају израженији развој моралних компетенција због раније повезаности са социјалним и емоционалним аспектима живота. Такође, показало се да ученици осмог разреда имају виши ниво моралног развоја у поређењу са ученицима деветог разреда, али разлика није статистички значајна, што може бити посљедица мале разлике у старости и образовном нивоу међу ученицима који су учествовали у истраживању. Иако се теоријски претпоставља да старији ученици, који су били изложени већем броју социјалних и образовних изазова, развијају дубље морално разумевање и већу емпатију, наше истраживање није потврдило ове разлике на нивоу статистичке значајности. Узимајући све у обзир, резултати овог истраживања указују на важност пола као фактора који утиче на морални развој ученика, али такође наглашавају потребу за даљим истраживањем које би могло дубље обрадити утицај других друштвених и образовних фактора. Очигледно је да је морални развој сложен процес који зависи од више различитих аспеката, а наставни и васпитни процеси треба да буду усмјерени на подстицање свих ученика, без обзира на пол или разред, ка вишем нивоу моралне зрелости и одговорности према друштву.

ЛИТЕРАТУРА

- Babli, K. (2012). *Moralni razvoj djece* (Diplomski rad). Osijek: Filozofski fakultet.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog obrazovanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Burroughs, M. D. (2018). Ethics across early childhood education. In E. E. Englehardt (Ed.), *Ethics across the curriculum—Pedagogical perspectives* (pp. 245–260). Springer. ISBN: 978-3030041485
- Fullinwider, R. K. (1991). Science and technology education as civic education. In *Europe, America, and technology: Philosophical perspectives* (pp. 197–215). Springer. ISBN: 978-0792308699
- Gaus, G. (2010). *The order of public reason: A theory of freedom and morality in a diverse and bounded world*. New York: Cambridge University Press. ISBN: 978-0521764264
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN: 978-0674445447
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology Today*, 2(3), 25–30. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.2.3.25>
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6(1–2), 11–33. <https://doi.org/10.1007/BF02902188>
- Maqsdud, M. (1998). Moral orientation of Batswana high school pupils in South Africa. *Journal of Social Psychology*, 138(2), 255–257. <https://doi.org/10.1080/00224549809600300>
- Mrnjaus, K. (2008). *Pedagoška promišljanja o vrijednostima*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Miljić, M. (2019). *Odnos moralnosti, empatije i altruističnog ponašanja* (Diplomski rad). Osijek: Filozofski fakultet.
- Pennington, D. C. (2001). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pennington, D. C. (1997). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1, pp. 703–732). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0110>
- Petrović, M. (2011). *Moralni razvoj djece* (Diplomski rad). Osijek: Filozofski fakultet.
- Pritchard, M. (1993). *Reasonable children*. Western Michigan University. ISBN: 978-0915611574
- Rathaus, S. A. (2000). *Temelji psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Raboteg-Šarić, Z. (1997). Uz temu – socijalizacija djece i mladeži. *Društvena istraživanja*, 6(4–5), 423–425. <https://doi.org/10.5559/di.6.4-5.4>
- Stipić, I. (2021). *Uloga Kohlbergove teorije moralnog razvoja u kontekstu odgoja za vrijednosti* (Diplomski rad). Split: Filozofski fakultet.

- Солеша, Б. С. (2021). Елементи насиља у бајкама – могућности наставне интерпретације. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, 16, 15–26. COBISS. SR-ID 52475145
- Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea. ISBN: 978-953-0-60056-1
- Тасић Ранђеловић, С. (2024). Басна, драматска структура и њена примена у настави. *Образовање и васпитање*, 18(20), 91–107. <https://doi.org/10.5937/obrvas18-4773>
- Težak, D. & Čudina-Obradović, M. (2005). *Priče o dobru, priče o zlu*. Zagreb: Školska knjiga. ISBN: 978-953-0-60056-1
- Требејшанин, Ж. , & Копуновић-Торма, Д. (2023). Психолошки проблеми десе и младих у дигиталном свету. *Образовање и васпитање*, 72(1), 87–104. <https://doi.org/10.5937/obrvas19-50733>
- Tomašević, S. (2011). Aristotel – o vrlini. *Nova Akropola*, 66, 8–14. <https://doi.org/10.5559/na.66.8>
- Vasta, R. , Haith, M. M. , & Miller, S. A. (1998). *Dječija psihologija*. Zagreb: Naklada Slap. ISBN: 978-953-191-766-7
- Vlah, N. (2012). Samoprocjena ponašanja adolescenata na različitim razinama poremećaja u ponašanju. *Napredak*, 154(1–2), 149–166. <https://doi.org/10.5937/napredak154149v>
- Vujčić, V. (1981). *Proturječnosti u moralnom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vuković, M. (2016). *Odnos moralnog rasuđivanja i nekih sociodemografskih karakteristika* (Diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Vukasović, A. (1993). *Etika, moral, osobnost*. Zagreb: Školska knjiga i Filozofsko-teološki institut D. I.
- Zhang, Q. , & Zhao, H. H. (2017). An analytical overview of Kohlberg's theory of moral development in college moral education in mainland China. *Open Journal of Social Sciences*, 5(8), 151–160.
- Zubak, M. (2017). *Filozofijski aspekti odgoja – što nam djeca govore o moralnosti?* (Diplomski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet. Preuzeto 22. 2. 2025. sa: <https://view.unizg.hr>

Marija Ž. TOMIĆ

University of Banja Luka Faculty of Philosophy Banja Luka, Bosnia and Herzegovina

Brane R. MIKANOVIĆ

University of Banja Luka Faculty of Philosophy Banja Luka, Bosnia and Herzegovina

SELF-ASSESSMENTS OF MORAL DEVELOPMENT LEVELS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN RELATION TO THEIR SOCIO-PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS

Summary: *Moral development in primary school students represents a fundamental aspect of their overall development, shaping the way children understand concepts such as good, evil, justice, respect, and responsibility. During the primary school years, students undergo significant changes in their thinking, behavior, and social attitudes, which are largely influenced by their immediate environment – family, school, peers, and the broader community. The aim of this paper is to determine whether students' levels of moral development differ in relation to their socio-pedagogical characteristics. These characteristics include the students' gender and grade level. The research was conducted on a sample of 1,203 eighth- and ninth-grade primary school students in the city of Banja Luka. Data were collected using the Moral Development Level Scale (MDLS), which was created specifically for this research. The results showed a statistically significant difference in favor of female students in terms of their self-assessed level of moral development. Eighth-grade students achieved better results than ninth-grade students, although these differences were not statistically significant. The findings are valuable for guiding future educational practices as well as further research into children's moral development.*

Keywords: *moral development, student gender, student grade level.*

© 2025 by authors

Овај чланак је доступан у отвореном приступу и објављен је под лиценцом Creative Commons 4.0 Attribution 4.0 International ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

© 2025 by authors

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of Creative Commons Attribution 4.0 International License ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

Оригинални научни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - God. 20, br. 23 (2025), стр. 77-98
37.018.51(497.11-22)
613.86:371.12
159.944.4

COBISS.SR-ID 172233737

DOI: [10.5937/obrvs20-56843](https://doi.org/10.5937/obrvs20-56843)

Рад примљен: 17. 2. 2025.

Рад прихваћен: 20. 6. 2025.

РАДНО ОКРУЖЕЊЕ У РУРАЛНИМ ШКОЛАМА — РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ НАСТАВНИКА КОЈИ РАДЕ У ЈЕДНОРАЗРЕДНИМ И ВИШЕРАЗРЕДНИМ УЧИОНИЦАМА

Сања Р. МИЛИЋ⁷

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини,
Бијељина, Босна и Херцеговина

Нада Н. МАРИЋ⁸

Универзитет у Бањој Луци, Медицински факултет у Бањој Луци, Босна и
Херцеговина

⁷  <https://orcid.org/0000-0001-6182-4917>, e-mail: sanja.milic@pfb.ues.rs.ba

⁸  <https://orcid.org/0000-0001-7750-0781>

Рад је резултат научноистраживачког пројекта Педагошког факултета у Бијељини: *Јачање капацитета наставника за управљање вишеразредним одјељењима у складу за захтјевима Образовања 4.0*, суфинансираног од стране Министарства за научно-технолошки развој и високо образовање Републике Српске, по гранту број 19.032/961-12/23.

РАДНО ОКРУЖЕЊЕ У РУРАЛНИМ ШКОЛАМА – РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ НАСТАВНИКА КОЈИ РАДЕ У ЈЕДНОРАЗРЕДНИМ И ВИШЕРАЗРЕДНИМ УЧИОНИЦАМА

Сажетак: Агенда 2030 и Циљеви одрживог развоја (SDGs) наглашавају значај квалитетног образовања и улогу наставника у његовом остварењу. Наставници у руралним школама често се суочавају са специфичним изазовима у радној средини, што може проузроковати професионални стрес и синдром сагоријевања, те негативно утицати на њихове професионалне способности и академска постигнућа ученика.

Циљ овог истраживања је да се испита разлика у присуству професионалног стреса, синдрому сагоријевања наставника, односу према раду и задовољству радним окружењем између наставника који раде у једноразредним и вишеразредним одјељењима руралних школа. Користио се упитник који се састојао од података о социодемографским и радним карактеристикама, Карасеков упитник о професионалном стресу, Копенхаген упитник за испитивање синдрома сагоријевања, упитник за процјену односа према раду и упитник о задовољству радним окружењем.

Учествовало је 225 наставника који раде у руралним школама у Републици Српској. У вишеразредним одјељењима, више од 60% наставника пријављује синдром сагоријевања, а у једноразредним око 48%. У обе групе наставника само мали проценат наставника пријављује професионални стрес (6% и 9%). Није доказана статистички значајна разлика између наставника у вишеразредним и једноразредним одјељењима у погледу односа према раду. Утврђена је статистички значајне разлике у задовољству послом, активношћу и ангажманом ученика и напретком бивших ученика.

Резултати истраживања показују да је синдром сагоријевања присутан код значајног броја наставника у руралним школама, посебно код оних који раде у вишеразредним одјељењима. Наставници у руралним школама генерално не пријављују висок ниво стреса, што може бити посљедица културолошких и социјалних фактора који утичу на начин перцепције и изражавања стреса. У цијелини, резултати указују да, иако наставници у вишеразредним одјељењима изражавају веће задовољство неким кључним аспектима наставе, попут професионалног испуњења и напретка ученика однос према раду и перцепција сопствених компетенција је слична код наставника у вишеразредним и једноразредним одјељењима. Резултати овог истраживања могу имати значајан утицај на унапређење образовне политике и менаџмент школа у руралним подручјима, посебно у контексту подршке наставницима.

Кључне ријечи: ментално здравље наставника, задовољство радним окружењем, однос према раду, сагоријевање, стрес на раду.

УВОД

Карактеристике радног окружења у руралним подручјима

Агенда 2030 и Циљеви одрживог развоја (SDGs) наглашавају значај квалитетног образовања и улогу наставника у његовом остварењу. Конкретно, Циљ 4 промовише једнак приступ образовању за све ученике, укључујући и оне у руралним и удаљеним подручјима које истичу да радно окружење наставника који раде у сеоским и руралним подручјима представља сложен феномен који зависи од бројних фактора, укључујући радне услове, ресурсе, подршку заједнице и личну мотивацију.

Овај концепт је посебно значајан за наставнике који предају у вишеразредним одјељењима, јер њихова професионална реалност значајно одудара од услова рада у урбаним срединама. Наставници имају одлучујућу улогу у планирању, организацији и реализацији наставног процеса, као и у остваривању циљева и задатака образовања и васпитања. Добробит наставника у руралним срединама зависи од комбинације различитих фактора – од радних услова и материјалне подршке до емоционалног испуњења које произлази из рада са ученицима и сарадње са заједницом. Уз адекватну подршку, могућности за стручно усавршавање и боље услове рада, ови наставници могу постати кључни актери у унапређењу образовања у руралним подручјима. Унапређење услова рада, јачање подршке од стране управе и пружање могућности за стручни развој могу довести до већег ангажовања и професионалне испуњености наставника у вишеразредним школама.

Међу најчешћим факторима радног окружења помињу се сагоријевање на послу професионални стрес, однос према раду и задовољство наставника радним окружењем.

Синдром сагоријевања на послу

Синдром сагоријевања на послу представља стање физичког и психолошког умора и исцрпљености, које може настати услед општих животних околности (лични burnout), директног рада с људима (сагоријевање у вези с клијентима) или као посљедица радних обавеза и радног окружења (сагоријевање повезано са радом) (Kristensen, 2005). Истраживање овог феномена датира од 1970-их година прошлог вијека, а Свјетска

здравствена организација (СЗО) је препознала синдром сагоријевања као професионални феномен и уврстила га у 11. ревизију Међународне класификације болести (ICD-11), истичући његову повезаност са хроничним стресом на радном мјесту.

У контексту наставника, синдром сагоријевања може бити изазван различитим факторима, као што су високи захтјеви у наставном процесу, недостатак ресурса, недовољна подршка од стране управе и родитеља, као и изолација у руралним подручјима. Истраживања су показала да наставници који су изложени овим факторима имају већи ризик од развоја синдрома сагоријевања, што може довести до смањене професионалне ефикасности и повећаног одсуства са рада (Maslachetal., 2001; Maslach&Leiter, 2016; Schaufeli&Bakker, 2004).

Синдром сагоријевања наставника може негативно утицати на ученике, јер наставници који су под стресом и исцрпљени мање су ефикасни у наставном процесу, што може довести до смањене мотивације и академских резултата ученика. Поред тога, наставници који се не брину о свом менталном здрављу могу бити мање доступни и подржавајући према ученицима, што може утицати на њихову емоционалну добробит и социјални развој (Schaufeli&Bakker, 2004; Vrcelj и др., 2017; Koludrović и др., 2009). Важно је напоменути да синдром сагоријевања није само индивидуални проблем, већ и организацијски, те је потребно предузети мјере на нивоу школе и образовног система како би се смањио ризик од његовог настанка (Maslach&Leiter, 2016).

Сходно томе што професионални стрес и синдром сагоријевања представљају озбиљан изазов за образовни систем, раније су спроведена истраживања о синдрому сагоријевања и професионалном стресу код наставника у Републици Српској, која су показала постојање разлика међу регионима и типовима школа у Републици Српској (Marić и др., 2020; Marić, 2020; Marić и др., 2021). Истраживања су отворила додатна питања управо са аспекта руралних школа и проналажења фактора који доприносе настанку синдрома сагоријевања на раду код наставника, те формирања циљаних интервенција за побољшање услова и подршке наставницима.

Професионални стрес

До данас је развијено више теоријских модела који истражују и дефинишу професионални стрес, а један од најчешће коришћених је модел Захтјеви – Контрола – Подршка (Job Demand-Control-Support Model), познат и као Карасеков модел, који је развио Роберт Карасек 1979. године. Карасеков модел се фокусира на психолошке захтјеве радног мјеста и степен слободе у доношењу одлука у оквиру радног процеса (Karasek, 1979). Према овом моделу, високи захтјеви у комбинацији са ниским нивоом контроле могу довести до повећаног стреса и незадовољства на радном мјесту, те стрес постаје посљедица неравнотеже између захтјева посла и контроле којом радник располаже. У овом контексту, важну улогу игра и подршка на радном мјесту од стране колега и надређених.

Психосоцијални захтјеви у оквиру овог модела подразумевају оптерећење количином посла, временски притисак и присуство емоционалних или конфликтних захтјева. Са друге стране, концепт „контроле“ односи се на два аспекта: могућност стицања нових вјештина и знања, као и могућност појединца да утиче на садржај и начин извршења својих радних задатака. Према Карасековом моделу, већа контрола над радним процесом и адекватна социјална подршка могу омогућити запосленима да се носе са већим радним захтјевима без да их перципирају као стресоре и без развоја негативних посљедица по њихово ментално и физичко здравље.

Овај модел наглашава синергистички ефекат контроле и подршке на радном мјесту, који може значајно ублажити штетне ефекте професионалног стреса и допринијети бољем благостању запослених.

Однос наставника према свом раду

Однос наставника према свом раду може бити снажно обликован бројним стресорима који произлазе из професионалних и личних изазова. Један од кључних аспеката који утиче на овај однос јесте сукоб улога, који се јавља када наставник мора да испуни захтјеве различитих улога које се могу конфликтовати. На примјер, захтјеви посла и очекивања из личног живота, као што су породица или личне обавезе, често се међусобно крижу, што доводи до осјећаја неадекватности и

исцрпљености. У овом контексту, наставник мора да балансира између обавеза везаних за подучавање, административних задатака и личних потреба, што може значајно повећати психолошке захтјеве на радном мјесту, а у складу са Карасековим моделом (1979), овај сукоб улога може довести до стреса због недостатка контроле над радним и личним аспектима живота.

Брига за губитак посла такође представља значајан извор стреса за наставнике. Недостатак сигурности у послу, који може бити узрокован економским условима, реформама у образовању или смањењем броја ученика, често доводи до повећаних психолошких захтјева.

У ситуацијама када наставници разматрају напуштање посла, било због незадовољства радним условима, недостатка подршке или неадекватних награда, стрес може бити још израженији. Разматрање напуштања професије често је повезано са осјећајем да наставници не могу да контролишу своје радне услове, као што су недостатак могућности за напредовање или недостатак утицаја на наставне методе. У овом контексту, планирање напуштања посла може бити виђено као начин да наставници смање стрес и побољшају квалитет свог живота.

Одсуство наставника са посла, било због болести или стреса, такође може бити индикатор високог професионалног стреса. Карасеков (1979) указује на то да када наставници нису у могућности да контролишу свој радни процес или су изложени нереалним роковима и недостатку подршке, они су подложни већој фреквенцији одсуства. Ако имају већу контролу над својим радним процесом и адекватну подршку од колега и надређених, учесталост одсуства може се значајно смањити, јер би наставници били у стању да боље управљају стресом и својим радним и личним обавезама.

Због свих ових фактора, однос наставника према свом раду и њихова способност да се носе са стресом значајно су повезани са укупном структуром подршке на радном мјесту и могућностима за контролу својих радних обавеза.

Задовољство радним окружењем

Наставници у руралним школама често се суочавају са специфичним изазовима, као што су недостатак наставних средстава, изолованост, ограничене могућности за стручно усавршавање и мања подршка од образовних институција.

Упркос овим тешкоћама, многи наставници осјећају дубоко задовољство својим послом, проналазећи испуњење у раду са ученицима, стварању блиских односа са локалном заједницом и доприносу развоју образовања у мјестима гдје је оно најпотребније. Ово је нарочито релевантно у контексту малих сеоских заједница, гдје наставници често имају блиске односе са родитељима и ученицима, што може бити извор великог професионалног задовољства, али и додатне одговорности и притиска.

Један од највећих изазова за наставнике у руралним подручјима је ниска плата у односу на обим посла који обављају. Вишеразредна настава захтијева додатну припрему, индивидуализован приступ ученицима и ангажовање изван формалног наставног времена.

Иако многи наставници у селима цијене стабилност посла, недостатак финансијске награде може утицати на њихову дугорочну мотивацију. Ограничени приступ семинарима, конференцијама и програмима додатне едукације може довести до осјећаја професионалне изолованости. Дигитализација и онлајн курсеви представљају потенцијално рјешење, али су технички услови у многим руралним школама и даље недовољно развијени. Наставници који имају добру сарадњу са колегама и осјећају подршку од стране школске управе задовољнији су својим радом. У руралним срединама, гдје су наставници често у мањим колективима, квалитет односа са колегама може значајно утицати на радну атмосферу и мотивацију (Rude&Miller, 2017; Stamatović & Maksimović, 2023; Stelmach, 2011).

Наставници који имају осјећај да њихов рад има смисла и да доприносе заједници чешће исказују висок ниво професионалног задовољства. Позитивна радна клима, подршка од колега и управе, као и признање за уложени труд, значајно доприносе осјећају испуњености и мотивације. У руралним подручјима, гдје су ресурси често ограничени, емоционална подршка и добри међуљудски односи могу да компензују недостатке у материјалној и стручној подршци. Истраживања показују да наставници који осјећају да су дио заједнице и да имају позитиван утицај на животе ученика, остају дуже у професији и рјеђе доживљавају професионално сагоријевање (Moјavezi & Tamiz, 2012, Maslach&Leiter, 2016).

Значај јасне комуникације, уважавања и узајамног повјерења унутар наставничког колектива не може се

потцијенити. У руралним школама, гдје је број запослених мањи, сваки појединац има већи утицај на укупну радну атмосферу. Успостављање културе подршке и сарадње, гдје се цијени допринос сваког члана колектива, кључно је за стварање здравог радног окружења.

Наставници који имају прилике да учествују у процесима доношења одлука, да планирају активности школе и да изразе своја мишљења, чешће доживљавају осјећај контроле и професионалне аутономије, што повећава њихову мотивацију и задовољство послом. Поред тога, укључивање наставника у школске тимове и комисије подстиче осјећај припадности и вредновања њиховог знања и искуства.

МЕТОДОЛОГИЈА

Циљ истраживања

Циљ овог истраживања је да се испита разлика у присуству професионалног стреса, синдрому сагоријевања наставника, односу према раду и задовољству радним окружењем између наставника који раде у једноразредним и вишеразредним одјељењима руралних школа. Истраживање је значајно за развој стратегија које могу помоћи у смањењу стреса и сагоријевања наставника, као и побољшању радних услова и професионалне ефикасности у руралним школама.

Узорак

Узорак истраживања чинило је 225 наставника који раде у руралним школама на територији Републике Српске. Истраживање је спроведено примјеном стратификованог случајног узорка, при чему је вођено рачуна да све регије у Републици Српској буду заступљене. Истраживањем је обухваћено свих шест регија Републике Српске: Приједор, Бања Лука, Добој, Бијељина, Источно Сарајево и Требиње. Популација је подијељена на страте према географској регији, а испитаници су затим одабрани случајним путем унутар сваке страте. Овај приступ омогућио је репрезентативност узорка и поређење резултата између различитих регија.

У Табели 1 приказане су социодемографске и радне карактеристике узорка. За спровођење истраживања добијена је

сагласност Етичког одбора Завода за медицину рада и спорта Републике Српске. Наставницима је објашњен циљ истраживања, а истраживање је спроведено анонимно и добровољно. Наставници који су учествовали у истраживању потписали су информациони пристанак за учешће.

Табела 1. Социодемографске и радне карактеристике наставника

Социо-демографске и радне карактеристике		N
Врста радног мјеста	Вишеразредна	127
	Једноразредна	98
Пол	Мушко	46
	Женско	179
Старост	До 35	45
	Од 36 до 55	157
	Од 55 до 65	23
Стручна спрема	Вшш/Всс	194
	Магистериј	29
	Докторат	2
Радно искуство	До 10 година	79
	Од 11 до 25	122
	Преко 25	24

Укупно сагоријевање на радном мјесту испитано је српском верзијом Копенхагеншког упитника сагоријевања (енгл. *Copenhagen Burnout Inventory – CBI*), који садржи 19 ставки. За потребе испитивања на узорку наставника, ријеч „клијент“ из оригиналне верзије упитника замијењена је ријечју „ученик“, у складу с препорукама самих аутора и уобичајеном праксом. Примјер питања из упитника: „*Да ли рад са ученицима црпи вашу енергију?*“ Испитаници су за сваку честицу одређивали степен учесталости на Ликертовој скали од 1 – „никада/готово никада“, до 5 – „увијек/готово увијек“. Одговорима се додјељују резултати од 0 до 100 за сваку честицу у оквиру субскеале (увијек = 100, често = 75, понекад = 50, ријетко = 25, никада/готово никада = 0). Резултат већи од 50 у било којој субскеали указује на висок степен сагоријевања на истој (Pireras и др., 2021; Todorović и др., 2021; Kristensenetal., 2005).

Укупан професионални стрес мјерен је Карасековим упитником JCQ од 22 ставке. Испитаници су тврдње које се односе на карактеристике њиховог посла процјењивали на скали од четири

степен (1 = „готово) никада“, 2 = „ријетко“, 3 = „повремено“, 4 = „често“). Превод упитника урадио је Институт за медицину рада Републике Србије и дао сагласност ауторима за његову употребу. Резултат преко 1 указује на постојање професионалног стреса. Примјер питања: „Људи са којима радим врло су способни за свој посао.“ (Karasek и др., 1998; Sale&Kerr, 2002)

За потребе овог истраживања конструисан је кратки упитник којим се мјери однос према раду преко четири варијабле. Наставници су на варијаблама одговарали на петостепеној скали од 1 до 5, гдје је 1 означавало најнижу, а 5 највишу вриједност. Примјер питања: „Да ли бринете да ћете у наредном периоду остати без посла?“

Да би се измјерило задовољство радним окружењем, конструисан је посебан упитник који садржи седам варијабли. На скали од 1 до 10 испитаници су изражавали своје задовољство, гдје је 1 означавало потпуно незадовољство, а 10 потпуно задовољство. Примјер питања: „Да ли сте задовољни послом наставника?“

Статистичка анализа података

Подаци су анализирани коришћењем софтвера *IBMSPSS Statistics 25*, а статистичка значајност приказана је за $p < 0,05$. Од метода дескриптивне статистике коришћене су мјере централне тенденције (аритметичка средина и медијана), мјере варијабилности (стандардна девијација) и релативни бројеви. Провјера нормалности расподеле вршена је Колмогоровим-Смирновљевим и Шапиро-Вилковим тестом. За утврђивање разлика између група кориштен је Mann-WhitneyU тест. Категоријалне варијабле упоређиване су коришћењем хи-квадрат теста.

РЕЗУЛТАТИ

У вишеразредним одјељењима (Табела 2), више од 60% наставника пријављује синдром сагијоревања, што указује на висок проценат наставника који се осјећају преоптерећено или емоционално исцрпљено због својих радних обавеза. У једноразредним одјељењима, проценат наставника са синдромом сагоријевања је нешто нижи (47,96%), али и даље висок. У обје

групе настаника односно и у вишеразредним и у једноразредним одјељењима, само мали проценат наставника пријављује професионални стрес.

Табела 2. Разлике у постојању синдрома сагоријевања и професионалног стреса између вишеразредних и наставника једноразредних одјељења у руралним школама

Варијабле	Врста радног мјеста	Укупан број Н	Има		Нема Н (%)	п
			Н (%)	Н (%)		
Синдром сагоријевања	Вишеразредна	127	77 (60,63%)	50 (39,37%)		,059
	Једноразредна	98	47 (47,96%)	51 (52,04%)		
Професионални стрес	Вишеразредна	127	8 (6,30%)	119 (93,70%)		,418
	Једноразредна	98	9 (9,18%)	89 (90,82%)		

Према резултатима теста разлика између наставника у вишеразредним и једноразредним одељењима у погледу присуства сагоријевања није статистички значајна ($p > 0,05$). Такође, резултати показују да разлика у пријављеном нивоу стреса између наставника у вишеразредним и једноразредним одјељењима такође није статистички значајна ($p > 0,05$). Ово сугерише да врста радног мјеста не утиче значајно на ниво стреса који наставници осјећајунити на развој синдрома сагоријевања код ових група наставника.

Табела 3. Разлике у односу према раду између вишеразредних и наставника једноразредних одјељења у руралним школама

Варијабле	Врста радног мјеста	АС	СД	п
Сукоб улога	Вишеразредна	1,80	,920	,349
	Једноразредна	1,71	,952	
Брига за губитат посла	Вишеразредна	2,13	1,266	,372
	Једноразредна	1,94	1,138	
Планирање напуштања посла	Вишеразредна	1,73	,963	,193
	Једноразредна	1,90	1,020	
Одсуство са посла	Вишеразредна	1,46	,804	,519
	Једноразредна	1,58	,984	

Резултати Mann-WhitneyU теста (Табела 3) показују да нема статистички значајних разлика између наставника у вишеразредним и једноразредним одјељењима у погледу односа према раду, укључујући сукоб улога, бригу за губитак посла, планирање напуштања посла и одсуство са посла.

Табела 4. Разлике у задовољству радним окружењем према раду између вишеразредних и наставника једноразредних одјељења у руралним школама

Варијабле	Врстародногмјеста	АС	СД	п
Задовољство послом	Вишеразредна	8,29	1,791	,045
	Једноразредна	7,85	1,923	
Задовољство платом	Вишеразредна	6,54	2,141	,361
	Једноразредна	6,23	2,233	
Задовољство опремом	Вишеразредна	5,80	2,255	,780
	Једноразредна	5,84	2,260	
Задовољство положајем	Вишеразредна	5,10	2,257	,534
	Једноразредна	4,88	2,356	
Задовољство активношћу и ангажманом ученика	Вишеразредна	7,27	1,836	,000
	Једноразредна	6,38	1,908	
Задовољство напретком бивших ученика	Вишеразредна	7,87	1,836	,001
	Једноразредна	7,29	1,705	
Задовољство наставничким компетенцијама	Вишеразредна	8,06	1,323	,620
	Једноразредна	7,95	1,841	

Резултати анализе разлика у задовољству радним окружењем (Табела 4) показују да постоје статистички значајне разлике у задовољству послом ($p = 045$), задовољству активношћу и ангажманом ученика ($p < ,001$), као и узадовољству напретком бивших ученика ($p = ,001$).

ДИСКУСИЈА

Низак проценат наставника који пријављују стрес (6,3% у вишеразредним и 9,18% у једноразредним) може на први поглед указивати на мањи степен стреса у руралним школама у поређењу с већим урбаним подручјима (Табела 2). Међутим, важно је напоменути да овај низак проценат не мора нужно значити да наставници не осјећају стрес. Могуће је да постоје други фактори који утичу на пријављивање стреса, као што су сарадња са родитељима, другачије одгојена дјеца, култура радног окружења или подсвјесна толеранција на стрес. У руралним

школама ближи и чешћи контакти наставника и родитеља у мањим, чвршће повезаним заједницама могу омогућити наставницима већу подршку и сигурност у свом раду. Абенаволи са сарадницима (2017) и Ричардс и сарадници (2018) истакли су значај социјалних мрежа, културе радног окружења и подршке у смањењу стреса. Наведено може објаснити и разлоге зашто наставници у руралним школама не пријављују стрес у истој мјери као наставници у урбаним подручјима и то је нешто што се мора истражити у будућности у циљу формирања заштитних механизма против стреса и превенцији професионалног стреса и синдрома сагоријевања.

Овакви резултатима могу бити посљедица не само чињенице да стрес можда није тако изражен, већ и због културних и друштвених фактора који утичу на начин на који се стрес доживљава и пријављује. У руралним школама, гдје је радно окружење можда више прихваћено као „нормално“ и гдје постоји традиционалнији приступ васпитању и дисциплини, наставници можда не осјећају потребу да пријаве стрес, јер је толеранција на тешке радне услове већа. Такође, наставници у овим срединама могу бити више навикнути на изолацију и велики број обавеза, што чини да не виде стрес као озбиљан проблем, већ као дио свакодневног радног живота. Такође, не смијемо заборавити ни могућност социјално пожељних одговора у малим срединама. Наведени резултати и претпоставке су у складу са резултатима других истраживања (Howard&Johnson, 2004).

С друге стране, резултати истраживања показују да је сагоријевање присутно код значајног броја наставника у руралним школама, посебно код оних који раде у вишеразредним одјељењима (Табела 2). Вишеразредна одјељења у руралним школама могу бити нарочито изазовна, јер рад са више узраста у истом одјељењу носи веће административне и педагошке одговорности. Укупно 60,63% наставника у вишеразредним одјељењима пријавило је сагоријевање, док је у једноразредним одјељењима тај проценат нижи и износи 47,96%. Иако статистичка анализа ($p = 0,059$) не указује на јасно значајну разлику на нивоу од 0,05, ова разлика је ипак релативно близу прага значајности и може указивати на тренд да наставници у вишеразредним одјељењима имају већи ризик од синдрома сагоријевања. Резултати су у складу са резултатима других истраживања (Schaufeli&Bakker, 2004, Nakanenetal., 2006,

Abenavolietal., 2017), те указују на потребу за редовним праћењем и спровођењем истраживања на већем узорку. Висок проценат наставника који пријављују синдром сагоријевања може се објаснити специфичним изазовима рада у руралним школама, а нарочито у вишеразредним одјељењима. Ови наставници истовремено предају ученицима различитих узраста и разреда у једној учионици, што повећава њихов радни терет и захтјева сложеније методе организације наставе. Осим тога, наставници у руралним школама често имају ограничене ресурсе, а приступ стручном усавршавању и подршци је слабији него у урбаним срединама. Додатно, осјећај изолације и мањак професионалне мреже подршке могу допринјети хроничном умору и већем ризику од сагоријевања и то претпостављају и други аутори (Bakker&Demerouti, 2017, Goddard&Foster, 2001, Richardsetal, 2018).

Ови резултати указују на комплексну слику радног окружења у руралним школама: док се наставници можда не осјећају под стресом у свакодневном раду, дуготрајни изазови, недостатак ресурса и повећана оптерећења, посебно у вишеразредним одјељењима, могу довести до хроничног замора и синдрома сагоријевања. Ови налази су важни за доносиоце одлука, јер указују на потребу за додатном подршком наставницима у руралним школама, како би се смањило ризик од синдрома сагоријевања и побољшали услови рада.

Резултати из Табеле 3 показали су да наставници генерално имају позитиван однос према послу. Резултати Mann-WhitneyU теста показују да не постоје статистички значајне разлике у односу према раду између наставника који предају у вишеразредним и једноразредним одјељењима у руралним школама. Просјечне вриједности за сукоб улога (вишеразредна $M = 1,80$, једноразредна $M = 1,71$), бригу за губитак посла (вишеразредна $M = 2,13$, једноразредна $M = 1,94$), планирање напуштања посла (вишеразредна $M = 1,73$, једноразредна $M = 1,90$) и одсуство са посла (вишеразредна $M = 1,46$, једноразредна $M = 1,58$) указују на то да наставници у обе групе доживљавају нижи ниво ових феномена. Наставници у вишеразредним одјељењима у просјеку благо више исказују бригу за губитак посла, али ова разлика није статистички значајна. Слично томе, наставници у једноразредним одјељењима нешто чешће размишљају о напуштању посла и изостају са посла, али резултати не указују на статистички значајну предност

ниједне групе. Иако би се могло очекивати да наставници у вишеразредним одјељењима имају већи сукоб улога због сложеније организације наставе и управљања ученицима различитих разреда, резултати не потврђују ту претпоставку. То може указивати на њихову адаптацију на специфичности посла, као и на могућност да су улоге наставника у руралним школама генерално мање диференциране у односу на урбана окружења, гдје је чешће јасна подјела задатака. Брига за губитак посла је нешто израженија код наставника у вишеразредним одјељењима, али без статистички значајне разлике. Овај налаз може одражавати већу неизвјесност у радном ангажману наставника у мањим школама, гдје се број ученика може варирати из године у годину, што утиче на стабилност радних мјеста. С друге стране, планирање напуштања посла је незнатно чешће код наставника у једноразредним одјељењима, што би могло указивати на то да у оваквим одјељењима постоје фактори који повећавају професионално незадовољство, али недовољно да би се установила значајна разлика. Међутим, јасно је да би у будућности требало на релевантнији начин испитати наведене претпоставке. Када је ријеч о одсуству са посла, наставници у једноразредним одјељењима у просјеку нешто више изостају, али разлика није статистички значајна. Ово може сугерисати да тип одјељења не утиче суштински на стопу изостанака, већ да они зависе од других фактора, као што су општи услови рада, доступност замјена или лична мотивација наставника.

Уопштено, налази овог истраживања сугеришу да наставници у руралним школама, без обзира на врсту одјељења у којем раде, имају сличан однос према раду. Иако се неке разлике у просечним вриједностима могу приметити, оне нису довољно изражене да би се могло говорити о значајним разликама у искуству наставника у зависности од типа одјељења. Ови налази сугеришу да тип одјељења у којем наставник ради не представља пресудан фактор у формирању његовог односа према раду. Иако је рад у вишеразредним одјељењима захтјевнији због потребе за управљањем наставом у различитим разредима, наставници могу развијати стратегије адаптације које им омогућавају да одрже стабилан однос према раду. Истовремено, могуће је да у руралним школама постоје специфични контекстуални фактори који доприносе уједначеном ставу наставника, без обзира на тип одјељења. Ближа сарадња са заједницом, традиционално

васпитање ученика и мањи институционални притисак, већа подршка колега у односу на урбане школе могу дјеловати као фактори који ублажавају негативне аспекте радног окружења.

Што се тиче задовољства послом (Табела 4), резултати показују да наставници који раде у вишеразредним одјељењима изражавају значајно веће задовољство својим послом, што може указивати на то да, упркос изазовима које носи рад са ученицима различитих разреда, они у том окружењу проналазе више професионалног испуњења. Ово може бити повезано са осјећајем већег ауторитета у раду, већом аутономијом у организовању наставе или ближом сарадњом са ученицима, што може допринијети вишем степену професионалног задовољства, што је у складу са другим истраживањима.

Значајно веће задовољство ангажовањем ученика и њиховим напретком код наставника вишеразредних одјељења сугерише да они могу имати утисак да су ученици у оваквим окружењима активнији у настави и да њихов образовни напредак прати више индивидуалне пажње. Мање групе у вишеразредним одјељењима могу омогућити наставницима да боље прате напредак сваког ученика, што може резултирати већим осјећајем професионалног испуњења. Неопходно је у будућности детаљније истражити ове претпоставке у циљу формирања адекватних протективних стратегија за превазилажење професионалног стреса, синдрома сагоријевања и посљедица у руралним срединама.

С друге стране, разлике у задовољству платом ($M = 6,54$ наспрам $M = 6,23$, $p = .361$), опремљеношћу школе ($M = 5,80$ наспрам $M = 5,84$, $p = .780$), положајем наставника ($M = 5,10$ наспрам $M = 4,88$, $p = .534$) и наставничким компетенцијама ($M = 8,06$ наспрам $M = 7,95$, $p = .620$) нису статистички значајне. Ово указује на то да тип одјељења нема утицаја на ове аспекте задовољства. Оба типа наставника перципирају сличне услове у погледу финансијске сатисфакције, материјалне опремљености школе и сопствених компетенција, што су аспекти који могу бити више зависни од системских фактора, а не од самог начина организације наставе.

У цјелини, резултати указују да, иако наставници у вишеразредним одјељењима изражавају веће задовољство неким кључним аспектима наставе, попут професионалног испуњења и напретка ученика, општи услови рада, финансијска сигурност и

перцепција сопствених компетенција остају слични без обзира на организацију наставе. Налази могу имати значајне импликације за планирање подршке наставницима у руралним школама, при чему је важно узети у обзир како карактеристике наставног процеса, тако и шири контекст у којем се одвија.

Недостаци истраживања и правци будућег рада

Иако је ово истраживање отворило значајна питања за даљи научноистраживачки рад и обухватило све регије Републике Српске, треба нагласити недостатке истраживања. Истраживање је спроведено као студија пријесека те је искључена могућност утврђивања узрочно посљедичне везе. Такође, иако су се у истраживању користили стандардизовани и валидирани инструменти за истраживање професионалног стреса и синдрома сагоријевања, треба нагласити да нису коришћени објективни параметри и у будућим истраживањима треба, поред лонгитудиналних студија, користити објективне параметре стреса и/или синдрома сагоријевања на раду. Однос према раду (Сукоб улога, Брига за губитак посла, Планирање напуштања посла и Одсуство са посла), као и задовољство радним окружењем (Задовољство послом, Задовољство платом, Задовољство опремом, Задовољство положајем наставника, Задовољство активношћу и ангажманом ученика, Задовољство напретком бивших ученика, Задовољство наставничким компетенцијама) су процењивани помоћу једне ставке.

ЗАКЉУЧАК

Истраживање указује на то да наставници у руралним школама, посебно они који раде у вишеразредним одјељењима, имају повећан ризик од сагоријевања претпоставља се услед сложенијих радних захтјева и мањка ресурса. Иако разлика у сагоријевању између наставника вишеразредних (60,63%) и једноразредних одјељења (47,96%) није статистички значајна ($p = 0,059$), примјетан је тренд веће изложености наставника вишеразредних одјељења овом проблему. Истовремено, наставници у руралним школама генерално не пријављују висок ниво стреса, што може бити посљедица културолошких и социјалних фактора који утичу на начин перцепције и

изражавања стреса. Резултати показују да наставници вишеразредних одјељења исказују веће задовољство својим радом, посебно у домену ангажовања ученика и њиховог напретка. Ово сугерише да, упркос изазовима, рад у вишеразредним одјељењима може доносити осјећај већег професионалног испуњења. Са друге стране, нема значајних разлика у задовољству платом, материјалним условима рада, положајем наставника и наставничким компетенцијама, што указује да ови фактори више зависе од системских услова него од типа одјељења.

Резултати овог истраживања могу имати значајан утицај на унапређење образовне политике и менаџмент школа у руралним подручјима, посебно у контексту подршке наставницима који раде у захтјевним условима. Сазнања о високом нивоу сагоријевања, посебно у вишеразредним одјељењима, указују на потребу за додатним истраживањима образовног система у руралним срединама, а ради стварања бољих и сигурнијих услова рада. Менаџмент школа може користити ове резултате за развој програма који ће помоћи наставницима да се ефикасније носе са изазовима, као што су организовање наставе у хетерогеним групама, приступ савременим педагошким методама и омогућавање сталног професионалног развоја. Јачање професионалне подршке и умрежавање наставника може смањити осјећај изолације и допринјети већем задовољству на послу. Налази наглашавају потребу за већом институционалном подршком наставницима у руралним школама, посебно у смислу смањења ризика од сагоријевања и побољшања услова рада, како би се очувала њихова професионална мотивација и благостање.

ЛИТЕРАТУРА

- Abenavoli, R. M., Greenberg, M. T., & Di Giuseppe, R. (2017). Teacher stress and the role of social support. *Stress and Health, 33*(6), 497–507. doi: 10.1002/smi.2781.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. doi: 10.1037/ocp0000056
- Cohen, A., Blake, R.S. & Goodman, D. (2016). Does turnover intention really predict actual turnover? A meta-analytic review. *Review of Public Personnel Administration, 36*(3), 240–263. doi: 10.1177/0734371X1558185

- Fokkens–Bruinsma, M. & Canrinus, E.T. (2013). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65,65–74. doi: 10.1016/j.ijer.2013.09.012
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Howard, S., Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology Education*, 7, 399–420. doi: 10.1007/s11218-004-0975-0
- Goddard, J. T. & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 349–365. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00062-7
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/TeacherTurnoverTeacherShortages-RMI-Fall-2001.pdf>
- Kapa R. & Gimbert B. Job satisfaction, school rule enforcement, and teacher victimization. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 150–168. doi: 10.1080/09243453.2017.1395747
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308.
- Karasek R, Brisson C, Kawakami N, Houtman I, Bongers P, Amick B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal Occupational Health Psychology*, 3(4), 322–55. doi: 10.1037//1076-8998.3.4.322.
- Kristensen, T.S., Borritz, M., Villadsen, E. and Christensen, K.B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3).192–207. doi: 10.1080/02678370500297720
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1991) A Theory of Goal Setting & Task Performance. *Academy of Management Review*, 16(2). doi: 10.2307/258875
- Marić, N. (2020). Ispitivanje sindroma sagorevanja na poslu i faktora koji utiču na njegov nastanak kod nastavnika u Republici Srpskoj. Doktorski rad. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Medicinski fakultet. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/67279/Disertacija.pdf>

- Marić, N., Mandić-Rajčević, S., Maksimović, N. i Bulat, P. (2020). Factors Associated with Burnout Syndrome in Primary and Secondary School Teachers in the Republic of Srpska (Bosnia and Herzegovina)'. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10).doi: 10.3390/ijerph17103595
- Marić, N., Mandić-Rajčević, S., Maksimović, N. i Bulat, P. (2021). Professional Stress and Burnout Syndrome in Teachers: Are There Differences Among the Republic of Srpska Regions? *Scripta Medica*, 52(1), 28–37. doi: 10.5937/scriptamed52-29174
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2),103–111.doi: 10.1002/wps.20311
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske. (2016). Strategija razvoja obrazovawa u Republici Srpskoj za period 2016–2021 godine. Preuzeto sa: <https://vladars.rs/sr-SPCyrl/Vlada/Ministarstva/mnk/PAO/Strategije/Pages/>
- Mojavezi A. & Tamiz M. P. The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students Motivation an Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3),483–491. doi: :10.4304/tpls.2.3.483–491
- Николић, Б. (2016). Потреба и значај обуке ментора – учитеља у циљу унапређивања наставног процеса. *Зборник радова Учитељског факултета*, 10, 263–271.
- Piperac P, Todorovic J, Terzic-Supic Z, MaksimovicA, Karic S. (2021). The Validity and Reliability of the Copenhagen Burnout Inventory for Examination of Burnout among Preschool Teachers in Serbia. *Interational Journal Environmental Research and Public Health*, 18(13).doi: 10.3390/ijerph18136805.
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A. & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience of burnout. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7),775–792. doi: 10.1080/13540602.2018.1476337
- Rude H. & Miller J– K. (2017). Policy Challenges and Opportunities for Rural Special Education. *Rural Special Education Quarterly*, 37(6). doi:10.1177/8756870517748662
- Sale, J. E. M. Kerr, M. S. (2002). The psychometric properties of Karasek's demand and control scales within a single sector: Data from a large teaching hospital. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 75(3),145–152. doi:10.1007/s004200100289

- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), стр. 293–315.
doi: 10.1002/job.248
- Schunk D. H. (1991) Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26,207–231.
https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_self_1991.pdf
- Stamenković J. & Maksimović J. (2023). Škole u seoskoj sredini i inkluzivno obrazovanje – stanje i mogućnosti. *Sociološki pregled*, 57(2),638–664.
doi: 10.5937/socpreg57–42786
- Stelmach L. B. (2011) A Synthesis of International Rural Education Issues and Responses. *The Rural Educator*, 32(2),32–42.
doi: 10.35608/ruraled.v32i2.432
- Todorovic J., Terzic-Supic Z., Divjak J., Stamenkovic Ž., Mandic-Rajčević S., Kocic S., Ukropina S., Markovic R., Radulovic O., Arnaut A., Piperac P., Mirkovic M., Nestic D. (2021). Validation of the study burnout inventory and the Copenhagen burnout inventory for the use among medical students. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 34(6).doi: 10.13075/ijom.1896.01726.
- Vrcelj, S., Zovko, A. i Vukobratović, J. (2017). Uloga pedagoga u prevenciji sindromasagorijevanja učitelja i odgajatelja. *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 26,7–29.doi: 10.19090/zop.2017.26.7–29
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6),791–805.doi:10.1016/j.tate.2012.03.003
- World Health Organization (2019). Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases. Preuzeto sa:
<https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

Sanja R. MILIĆ

University of East Sarajevo, Faculty of Pedagogy in Bijeljina, Bijeljina, Bosnia and Herzegovina

Nada N. MARIĆ

University of Banja Luka, Faculty of Medicine, Banja Luka, Bosnia and Herzegovina

WORK ENVIRONMENT IN RURAL SCHOOLS – DIFFERENCES BETWEEN TEACHERS WORKING IN SINGLE-GRADE AND MULTI-GRADE CLASSROOMS

Summary: *The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals (SDGs) emphasize the importance of quality education and the role of teachers in achieving it. Teachers in rural schools often face specific challenges in their work environment, which can cause professional stress and burnout syndrome, negatively affecting their professional capacities and students' academic achievements. The aim of this study was to examine differences in the presence of professional stress, teacher burnout syndrome, work attitude, and job satisfaction between teachers working in single-grade and multi-grade classrooms in rural schools. The research used a questionnaire consisting of sociodemographic and work-related characteristics, the Karasek Job Content Questionnaire for professional stress, the Copenhagen Burnout Inventory, a work attitude questionnaire, and a job satisfaction questionnaire. A total of 225 teachers working in rural schools in the Republic of Srpska participated in the study. In multi-grade classrooms, over 60% of teachers reported burnout syndrome, while in single-grade classrooms it was about 48%. In both groups, only a small percentage of teachers reported professional stress (6% and 9%, respectively). No statistically significant difference was found between teachers in multi-grade and single-grade classrooms regarding work attitude. Statistically significant differences were found in job satisfaction, student activity and engagement, and progress of former students. The results indicate that burnout syndrome is present in a significant number of teachers in rural schools, especially among those working in multi-grade classrooms. Teachers in rural schools generally do not report high levels of stress, which may be a consequence of cultural and social factors influencing the perception and expression of stress. Overall, the results suggest that although teachers in multi-grade classrooms express greater satisfaction with some key aspects of teaching, such as professional fulfillment and student progress, the work attitude and perception of their own competencies are similar between teachers in multi-grade and single-grade classrooms. These findings may have a significant impact on improving educational policies and school management in rural areas, particularly regarding support for teachers.*

Keywords: *teacher mental health, job satisfaction, work attitude, burnout, work-related stress.*

© 2025 by authors

Овај чланак је доступан у отвореном приступу и објављен је под лиценцом Creative Commons 4.0 Attribution 4.0 International ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

© 2025 by authors

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of Creative Commons Attribution 4.0 International License ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

Прегледни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - God. 20, br. 23 (2024), стр. 99-117

37.091.321::811.163.41

COBISS.SR-ID 172234761

DOI: [10.5937/obrvas20-57107](https://doi.org/10.5937/obrvas20-57107)


Рад примљен: 28. 2. 2025.

Рад прихваћен: 21. 6. 2025.

ПРИРУЧНИК ЗА УЧЕЊЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ИЗ ПЕРА ПРЕДАВАЧА: ПРИМЕР ПРИВАТНЕ ШКОЛЕ „GO SPEAK SERBIAN”

Александар М. НОВАКОВИЋ⁹

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет Ниш, Србија

⁹  <https://orcid.org/0000-0002-7620-5964>, e-mail: aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

ПРИРУЧНИК ЗА УЧЕЊЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ИЗ ПЕРА ПРЕДАВАЧА: ПРИМЕР ПРИВАТНЕ ШКОЛЕ „GO SPEAK SERBIAN”

Сажетак: Предмет овога рада је анализа приручника под називом *Worksheet Booklet: Serbian Study Materials for all 3 Levels* приватне школе „Go Speak Serbian”, са циљем стварања јасније слике о његовом квалитету и месту у савременој настави српског као страног језика. Коришћена је метода теоријске анализе са техником анализе садржаја. Истраживање нам је показало да је реч о приручнику у форми радне свеске, чији садржај чини педесет лекција посвећених наизменичном увежбавању граматичких садржаја, допуни речника ученика и упознавању културолошких аспеката живота на српском говорном подручју. Приручник није каталогизован, нити има рецензенте, али ипак својим квалитетом завређује пажњу предавача. Несумњиво је дасвојим садржајима и дидактичко-методичким обликовањем представља значајно дидактичко средство које: 1. обогаћује наставни рад на часовима српског као страног језика, 2. сведочи о професионалној оспособљености и посвећености предавача и 3. казује много о нивоу развијености наставе српског као страног језика (с обзиром на чињеницу да је незамисливо да два или три аутора самостално реализују пројекат писања, припреме, дизајнирања и објављивања приручника).

Кључне речи: српски као страни језик, радна свеска, приватна школа, *Go Speak Serbian*, Canva.

УВОД

Сагледавање историјског развика српске државе сведочи нам о постојању честих контаката између српског и (ино)страног становништва, чији су припадници неретко тежили да савладају српски језик како би успоставили што квалитетнију и сврсисходнију комуникацију. Процеси утемељења и развоја наставе српског као страног језика тесно су повезани са друштвено-политичким приликама на српском говорном подручју. Павле Ивић (1998: 65) сматрао је да су наведене тежње посебно постојале у годинама након пада Деспотовине, када је „писање српским језиком [...] достигло географску раширеност каква није забележена ни раније ни касније“. Већ тада су постојала прва дидактичка средства за учење српског као страног језика. Примера ради, Мирјана Маринковић (2010) указује да је у време Османског царства постојао уџбеник за учење четири језика – арапског, персијског, грчког и српског, који су тада користили великодостојници, а данас се чува као раритет у библиотеци џамије Сулејманија. Наведено дидактичко средство нам сведочи о стварним зачецима постојања методике наставе српског као страног језика, која је доживела експанзију након Вукове реформе језика. Захваљујући потписивању бројних билатералних споразума о сарадњи у области привреде, културе, медицине и образовања наше државе са европским, америчким, азијским и афричким земљама у периоду пре и након Другог светског рата, појавила се потреба за активним деловањем истраживача на пољу унапређења (методике) наставе српског као страног језика. На свим одржаним састанцима слависта и скуповима посвећеним настави српског као страног језика у фокусу лингвиста и методичара наставе био је разговор о квалитету наставних средстава која би успешно одговорила на растуће захтеве савремене наставе.

У наведеном периоду објављени су неки од најфункционалнијих уџбеника и приручника (в. Novaković, 2024g), које су користиле генерације предавача и студената. Публиковани су паралелно у матици и иностранству за потребе реализације специјализованих течајева и студија славистике. Код нас су то били уџбеници и приручници, у првом реду, Института за стране језике (в. Novaković, 2024g) и Међународног славистичког центра (в. Lompar, 1995; Vrborić, 2014), а у иностранству

различитих завода, војних школа и славистичких катедри (в. Novaković, 2024b; Novaković, 2024v). Већи број спроведених евалуација уџбеничких комплекта – Bugarski, 1984; Dimitrijević, 1984; Đerić, 1984; Gačić, 1986; Dabić, 1986; Ignjatić, 1986; Marojević, 1986; Mihailović, 1986; Lompar, 1995; Bjelaković, 2007; Brborić, 2014; Otašević, 2014; Đorđević, 2018; Novaković, 2022, 2024v – показује да је реч о веома квалитетним наставним средствима, која су врло често „на корак од полифункционалности“ (Novaković, 2022: 147). Њихова припрема и објављивање захтевали су посвећеност аутора (уједно и предавача), али издвајање значајних новчаних средстава којима би се започети послови реализовали до краја. Зато и не чуди постојање дисконтинуитета у одређеним фазама њихове продукције и публикавања, због чега Ђорђе Оташевић (2014: 25) истиче да међу њима „има много тога – и доброг, и одличног – али и много чега нема“. Међутим, са развојем савремених информационо-комуникационих технологија, односно широм употребом персоналних рачунара, долази до изузетно занимљиве појаве у наставној пракси у вези са креирањем различитих врста наставних материјала и дидактичких средстава.

МЕТОДОЛОШКЕ ПОСТАВКЕ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет и циљ истраживања

Несумњиво је да се настава српског као страног језика из године у годину развија, што је посебно видљиво у повећању броја заинтересованих методичара наставе и предавача. Преглед трију библиографија радова из области методике наставе српског као страног језика – Krajišnik, 1992, Nikolić, 2020, Novaković, 2023 – показује да је током прве две деценије XXI века публикувано више десетина научних радова, у којима се на систематичан начин проучавају фундаментална питања ове врсте наставе. У средишту пажње истраживача налазе се и модалитети сарадње предавача и ученика. За разлику од последње деценије XX века, када се српски језик као страни предавао „у институтима, на факултетима, у центрима за учење страних језика, на народним и радничким универзитетима“ (Dešić, 1990: 234), данас је са променом друштвеног уређења и развојем савремених информационо-комуникационих технологија дошло до одређених промена. Оне никако не подразумевају негирање

наведених институција или смањење њихове улоге у подучавању и учењу српског као страног језика, већ појаву „сасвим малих приватних школа“,¹⁰које покрећу, воде и развијају (махом школовани) наставници српског као страног језика и/или одређене домаће и иностране компаније. Ове приватне школе само део своје делатности обављају у конвенционалним учионицама (сличним горенаведеним слушаоницама факултета, института, завода), јер тежиште свог функционисања преносе у виртуелни простор креиран помоћу савремених алата на интернету. Александар Новаковић (2024а: 866) указује да предавачи на почетку XXI века српски језик странцима предају путем интернета користећи електронске интерактивне платформе (*Zoom, GoogleMeet, MSTeams*) или онлајн-системе за учење (*Preply, iTalki, AmazingTalker*и сл.). Настojeћи да унапреде своје пословање, предавачи (уједно и власници школа) теже: 1. сопственом професионалном усавршавању – похађају летње и зимске школе, учествују у формалним и неформалним програмима стручног усавршавања, ишчитавају научну и стручну литературу, али и 2. промовисању делатности своје школе путем интернета. Важну активност на том путу представља израда сопствених наставних материјала, које неретко несебично деле са својим колегама и ученицима или дистрибуирају у оквиру своје комерцијалне делатности. Анализа наставне праксе нам показује да је, захваљујући таквој активности, дошло до значајног увећања броја функционалних наставних материјала. Преданим истраживачким радом и активним праћењем њиховог функционисања и издавачке делатности, дошли смо до информација о приручнику за учење српског као страног језика приватне школе „Go Speak Serbian“. С обзиром на чињеницу да досад није било евалуација наведеног наставног средства, предмет овога рада је анализа приручника под називом *Worksheet Booklet: Serbian Study Materials for all 3 Levels*, са циљем стварања јасније слике о његовом квалитету и месту у савременој настави српског као страног језика.

Задаци истраживања

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

¹⁰В. Дешић 2003: 66.

1. Анализирати садржај и структуру приручника *Worksheet Booklet: Serbian Study Materials for all 3 Levels*.
2. Сагледати дидактичко-методичко обликовање анализираног приручника.

Методе, технике и узорак истраживања

У складу са дефинисаним предметом, циљем и постављеним задацима истраживања користили смо методу теоријске анализе са техником анализе садржаја. Грађу за истраживање чинио је приручник *Worksheet Booklet: Serbian Study Material for all 3 Levels* предавача Миљане Вида, Драгане Бореновић Ђилас и Јоване Никић. Истраживање је спроведено у другој половини фебруара 2025. године.

ПРИРУЧНИК ОНЛАЈН-ШКОЛЕ „GO SPEAK SERBIAN” У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Приватна школа „Go Speak Serbian“ своју примарну делатност реализује путем интернета.¹¹ Настала је на темељима вишедеценијског искуства у конвенционалној учионици српског као страног језика. Основана је 21. новембра 2021. године, а оснивачи су Миљана Вида, професор српског језика и књижевности,¹² и Драгана Бореновић Ђилас, професор енглеског језика и књижевности. Осим оснивача, тим ове онлајн-школе српског као страног језика чини још шесторо предавача. Тежећи ка унапређивању наставног процеса (и, наравно, промоцији своје пословне делатности),¹³ колегинице су пажњу посветиле изради наставног материјала у електронском облику, који је обликован у виду онлајн-курсева и електронских приручника за учење српског као страног језика,¹⁴ што према најновијим истраживањима (в. Novaković, 2024a), представља тренд у развоју наставе српског као страног језика. Тренутно у понуди школе

¹¹Званична веб-адреса онлајн-школе је: <https://gospeakserbian.com>.

¹²Део своје професионалне каријере провела је на месту лектора за српски језик на Универзитету у Новом Саду и на Универзитету у Сегедину.

¹³Званична страница на Фејсбуку и Инстаграму наведене приватне школе је: @gospeakserbian101.

¹⁴Веома је интересантан одељак под називом *Блог*, у коме на ефикасан и занимљив начин ученике упознају са најзначајнијим културолошким чињеницама живота и рада на српском говорном подручју.

постоје три интерактивна онлајн-курса српског као страног језика: *Go Speak Serbian 1: Beginner to Pre-Intermediate*, *Go Speak Serbian 2: Pre-Intermediate to Intermediate* и *Serbian Pronunciation Course*, који кроз укупно тридесет сати видео-материјала ученике воде корак по корак до савладавања основа српског језика. Уз наведене онлајн-курсе, оснивачи школе припремају материјале за самостално учење, које заинтересованим ученицима (и предавачима) шаљу у виду бесплатног билтена (енг. *newsletter*) путем имејл-налага. Реч је о веома функционалним наставним материјалима, који су дидактичко-методички прилагођени ученицима различитих нивоа познавања српског језика – од почетника до напредних корисника језика. Посебно место међу њима припада приручнику под називом *Worksheet Booklet: Serbian Study Materials for all 3 Levels*, који садржи 190 страна вежбања за самостални рад и учење. Аутори приручник називају радном свеском, односно „компилацијом радних листова“, у којима ће свако ко учи српски језик пронаћи нешто за себе. Само одређење приручника „радна свеска“ поставља га на мапу једног од значајнијих дидактичких средстава, јер нам пракса показује да су у настави српског као страног језика веома ретки уџбенички комплекти „који садрже радну свеску“ (Novaković, 2022: 151).



Фотографија 1. Насловна страна приручника *Worksheet Booklet: Serbian Study Materials*

Приручник је намењен савладавању српског као страног језика уз помоћ предавача у конвенционалној учионици или за самостални рад код куће: „Сви материјали у овој радној свесци су дизајнирани за самостално учење. Можете радити вежбања према сопственом нахођењу, а затим проверити тачност одговора користећи кључ“. Садржај приручника чини укупно педесет лекција, од којих се првих петнаест дистрибуира ученицима путем горе поменутог билтена^{15,16} а осталих тридесет и пет лекција путем самог приручника.¹⁷ Према речима аутора,¹⁸ све лекције су настале у складу са жељама и потребама самих ученика, односно из тежње да се отклоне њихове најчешће недоумице и потешкоће до којих долази приликом учења.¹⁹ Нажалост, уџбеник не поседује ни рецензије ни податке о каталогизацији, који би допринели постизању одговарајућег нивоа званичности.²⁰ Вељко Брборић (1999: 83) приручнике без наведених података сврстава у тзв. „паралелне приручнике“. Ипак, анализа нам је показала да својим садржајем и квалитетом и те како завређује пажњу предавача српског као страног језика. У његово писање, дизајнирање и дистрибуирање уложено је много рада и труда, што се може приметити већ приликом првог контакта предавача и овог савременог наставног средства.

¹⁵У Вебстеровом онлајн-речнику билтен се дефинише као мала публикација која се доставља одређеној интересној групи. Иако се првенствено користи у области економије, пословања и маркетинга малих и великих предузећа и компанија, наставници широм света су препознали његову функционалност, те га неретко користе у сопственој наставној пракси, називајући га (једноставно) *наставни билтен*.

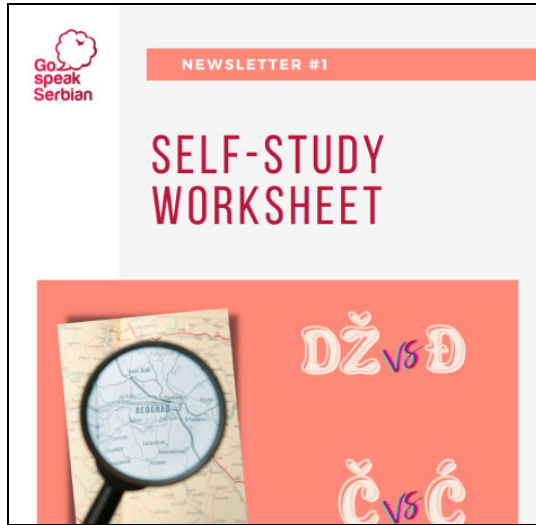
¹⁶„Наћи ћете радне листове организоване од шеснаестог билтена до педесетог; ако немате првих петнаест бројева нашег билтена, и ако желите да и даље добијате овакве радне листове за самоучење, можете се пријавити за наш билтен, а ми ћемо вам послати бројеве 1–15 бесплатно!“

¹⁷Након извршене куповине приручника веб-везе за преузимање пе-де-еф и аудио-материјала важе тридесет дана.

¹⁸Аутори првих двадесет и шест лекција су Миљана Вида и Драгана Бореновић Ђилас. Аутор преосталих лекција је Јована Никић, сарадник у онлајн-школи језика.

¹⁹„Уложили смо много времена, пажње и љубави у стварање ових материјала“.

²⁰„Драгоцено би било када бисмо имали и рецензије ових приручника [...] да видимо који су им квалитети и на основу чега се нуде ученицима“ (Brborić, 1999: 83–84).



Фотографија 2. Насловна страна прве лекције билтена приватне школе Go Speak Serbian

Све лекције у приручнику имају дводелну структуру, тако да се представљају садржаји намењени учењу српског језика на почетном и средњем, средњем и напредном, односно почетном и напредном нивоу (в. Табелу 1). Аутори, уз именовање нивоа на српском, користе и одреднице на енглеском *Elementary, Beginners, Intermediate, Pre-Intermediate, UpperIntermediate* и *Advanced*: „Ова радна свеска садржи вежбе за све нивое (од почетника до напредних) – само погледајте врх сваке странице да бисте пронашли ниво који покрива“. Преглед садржаја свих лекција у уџбенику показао нам је да аутори своју пажњу усмеравају ка развоју све четири језичке вештине. Читав приручник почива на комуникативном методу и усвајању језичких образаца захваљујући којима ће странац бити оспособљен да се успешно интегрише у српску друштвену заједницу. Лекције су веома кратке и већина њих укључује лингвометодички предлогак, те два или више задатака у вези са обрађеном темом. У лингвометодичким предлошцима, осим што се обрађују наведене теме, представљају се културолошке чињенице у вези са животом на српском говорном тлу (главни град, познати филмови, серије, песме, веровања, обичаји, славе, кулинарство, српске хероине, писци, песници, режисери и сл.).

У лекцијама преовлађују радни налози и задаци усмерени ка богаћењу ученичког речника, и то на свим нивоима. Обрађују се теме препоручене у *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике*, при чему се неке од тема понављају у више лекција: градови и људи, природа, храна и пиће, путовања и предели, смештај, карактерне особине, хороскопски знаци, казивање времена и датума, споменици (значајним личностима), хоби и доколица, породица, веровања, обичаји, кућни послови, писци, друштвени односи, животно окружење, свакодневне животне активности, свечаности, прославе, љубав, (историјски) догађаји, празници, спорт(ови), кулинарство, превоз, одећа, време и временска прогноза, комуникација (путем друштвених мрежа), животна средина, националности, здравље, образовање и одмор(и). Посебан квалитет приручника је у његовој прилагођености потребама ученика за савладавањем српског језика на нивоу неопходном за обављање свакодневних активности. Ученици се упознају са лексиком за именовање животних ситуација. Међутим, иако је приручник обликован у виду радне свеске (или вежбанке), постоји одређени број одељака посвећених објашњавању граматичких појава, које се потом увежбавају кроз више десетина задатака. Лекције у приручнику у којима постоји експлицитно представљање граматичких садржаја у оквиру одељака „мини лекција“ (енг. *Mini-lesson*) и „граматички кутак“ (енг. *Grammar Corner*) су: деветнаеста (*збирни бројеви и бројне именице*), двадесет друга (*глаголски облици, десет најфреквентнијих глагола*), двадесет трећа (*промена личних заменица*), двадесет четврта (*инструментал*), двадесет седма (*акузатив*), двадесет осма (*перфекат*), тридесета (*антоними и синоними*), тридесет и друга (*потенцијал*), тридесет шеста (*императив*), тридесет седма (*глаголске именице*), четрдесета (*датив и акузатив личних заменица*), четрдесет друга (*глаголски прилог садашњи*), четрдесет трећа (*будуће време*), четрдесет четврта (*компарација придева*), четрдесет седма (*датив*), четрдесет осма (*императив*) и четрдесет девета (*глаголски прилог садашњи*).²¹

²¹Објашњења су кратка, јасна, прецизна и са одговарајућим примерима.

Learn Serbian

MINI LESSON: PAST TENSE

The Past Tense is formed in the following way:

the present tense of the verb **JESAM*** (short form) + past participle of the main verb

Past participle is built from the infinitive stem** and the endings: **O, LA, LO** for singular and **LI, LE, LA** for plural

Ja sam radio/radila Ti si radio/radila On je radio Ona je radila Ono je radilo	Mi smo radili/radile Vi ste radili/radile Oni su radili One su radile Ona su radila
--	---

*short form of the verb JESAM is: ja sam, ti si, on/ona je, mi smo, vi ste, oni su

**The infinitive stem is formed by removing the suffix -TI from the infinitives that end in -TI, or by removing the suffix for 3rd person plural in the present tense for the infinitives ending in -TI or -ĆI

Negative form is formed in the following way:

the present tense of the verb **JESAM*** in the negative form + past participle of the main verb

Ja nisam radio/radila Ti nisi radio/radila On nije radio Ona nije radila Ono nije radilo	Mi nismo radili/radile Vi niste radili/radile Oni nisu radili/radile One nisu radile Ona nisu radila
--	--

Questions are formed in the following way:

Da li + the present tense of the verb **JESAM*** + (subject) + past participle of the main verb

Da li sam (ja) radio/radila? Da li si (ti) radio/radila? Da li je (on) radio? Da li je (ona) radila? Da li je (ono) radilo?	Da li smo (mi) radili/radile? Da li ste (vi) radili/radile? Da li su (oni) radili? Da li su (one) radile? Da li su (ona) radila?
---	--

Фотографија 3. Начин представљања граматичких садржаја у анализираном приручнику

Од граматичких садржаја увежбавају се: 1. на почетном нивоу ћирилица, презент, предлози уз падеже, инструментал, акузатив, одрични облик презента, антоними, присвојни придеви, придеви, најфреквентнији глаголи за означавање свакодневних животних активности, збирни бројеви, бројне именице, предлози у и на, личне заменице, акузатив, датив, потенцијал, глаголски прилог садашњи, 2. на средњем нивоу антоними, прошло време, фразеологизми, бројеви, генитив именица и придева, пасив, компарација придева, садашње време, свршени и несвршени глаголи, глагол *треба*ти, потенцијал, колокације, промена личних заменица, инструментал, императив, датив, глаголске именице, заменица *који*, а 3. на напредном нивоу временске реченице, заменицасе, генитив множине, антоними, синоними, творба речи, рефлексивни пасив, предлози, именице које имају само множину, глаголски вид, потенцијал, глаголски прилог садашњи.

Табела 1. Преглед садржаја лекција према нивоу учења српског као страног језика

Број лекције	А	Б	Ц	Број лекције	А	Б	Ц
Прва лекција	+	+		Двадесет шеста лекција			+
Друга лекција	+		+	Двадесет седма лекција		+	
Трећа лекција	+	+		Двадесет осма лекција		+	
Четврта лекција		+	+	Двадесет девета лекција		+	
Пета лекција	+		+	Тридесета лекција		+	
Шеста лекција	+	+		Тридесет прва лекција		+	+
Седма лекција		+	+	Тридесет друга лекција		+	
Осма лекција ²²		+		Тридесет трећа лекција		+	+
Девета лекција	+	+		Тридесет четврта лекција	+	+	
Десета лекција	+	+		Тридесет пета лекција		+	
Једанаеста лекција	+		+	Тридесет шеста лекција		+	
Дванаеста лекција	+	+		Тридесет седма лекција		+	+
Тринаеста лекција	+	+		Тридесет осма лекција		+	+
Четрнаеста лекција	+		+	Тридесет девета лекција	+	+	
Петнаеста лекција	+	+		Четрдесета лекција		+	
Шеснаеста лекција		+	+	Четрдесет прва лекција		+	+
Седамнаеста лекција	+		+	Четрдесет друга лекција		+	+
Осамнаеста лекција	+	+		Четрдесет трећа лекција		+	
Деветнаеста лекција	+			Четрдесет четврта лекција		+	
Двадесета лекција	+	+		Четрдесет пета лекција		+	
Двадесет прва лекција		+	+	Четрдесет шеста лекција		+	
Двадесет друга лекција	+	+		Четрдесет седма лекција		+	
Двадесет трећа лекција		+	+	Четрдесет осма лекција		+	
Двадесет четврта лекција	+			Четрдесет девета лекција		+	
Двадесет пета лекција	+			Педесета лекција		+	

Посебан квалитет приручника је у његовом визуелном и дидактичко-методичком обликовању. Коришћени су најмодернији софтвери за израду дизајна, због чега приручник на ученика/наставника оставља посебан визуелни утисак.²³ Аутори су водили рачуна да садржаји буду представљени на функционалан начин, тако да омогућавају ученицима једноставно сналажење у приручнику и кретање кроз лекције. Нивои коме припада садржај лекције јасно су означени на њеном почетку, а тема сваке лекције, било да је реч о почетном, средњем или напредном нивоу, представљена је на насловној страни помоћу интересантне фотографије. Такође, у самом приручнику се користи више

²²Лекције које су у табелама посебно визуелно истакнуте такође имају дводелну структуру, при чему се оба дела односе на наведени ниво изучавања српског као страног језика.

²³Директна комуникација са ауторима приручника показала нам је да су коришћени интегрисани алати онлајн-софтвера под називом *Canva*.

стотина веома квалитетних фотографија, које имају илустративни карактер. Коришћена су модерна софтверска решења са библиотекама од више хиљада бесплатних фотографија, које за потребе израде сопствених наставних материјала представљају прихватљиво решење. Уз фотографије и илустрације користе се табеларни прикази, којима се систематизују чињенице и градиво у целости. Садржаји су, дакле, представљени на систематичан, поступан и логички начин, при чему су коришћене различите технике обојења и истицања делова садржаја, како инструктивног дела приручника (радних налога, задатака и питања), тако и простора за самостални рад ученика. На појединим местима у лекцијама постоји проблем коришћења типографских јединица мањих димензија, због чега је потребно више пажње да би се текст успешно рашчитао. У већини лекција се користе лингвометодички предлошци, захваљујући којима се на имплицитан начин усвајају граматичке форме и значења нових лексичких јединица. Примери су разноврсни и директно потпомажу разумевање дела садржаја који се обрађује. Притом, врло често су усмерени ка разјашњавању питања која су странцима захтевна и изазивају различите врсте нераздевања и недоумица. Инструктивни део наставног материјала је писан једноставним и прецизним језиком, уз, наравно, коришћење енглеског језика на почетном нивоу, а српског на средњем и напредном. Међутим, интересантно је да у читавом приручнику доминира српски језик и латиница, јер су аутори настојали да ученик активно учествује у савладавању садржаја лекција, како самосталним истраживачким радом тако и уз помоћ наставника/предавача. Реч је о разноврсним питањима, радним налозима и задацима – допуњавање, повезивање, заокруживање тачног одговора, одговарање на питања отвореног типа, именовање предмета на фотографијама, укрштенице, писање писма и преслушавање аудио-записа. Уз приручник долази укупно шест кратких аудио-записа, чија је функција развијање вештине слушања и разумевања текста. Аудио-записи се налазе у .mp3 датотекама смештеним у директоријумима прве, друге, двадесет девете, тридесет шесте, четрдесет прве и четрдесет петелекције. Озвучавање уџбеника реализовали су, по свему што се да чути, предавачи српског као страног језика. Чини се да у овом сегменту постоји могућност унапређења квалитета ангажовањем професионалних спикера (водитеља, глумаца и др.).

Почев од двадесет и девете на самом крају лекције дају се транскрипти аудио-записа. Каткад се користе кратки видео-записи са Јутјуба, захваљујући којима се ученици упознају са најфреквентнијим глаголима (двадесет и друга лекција) и инструменталом (двадесет и четврта лекција). У одређеном броју лекција појављују се речници непознатих речи и израза, у којој се за српске речи дају преводни еквиваленти (на енглеском језику). Решења са тачним одговорима дата су на крају сваке појединачне лекције, уз јасно назначавање нивоа на који се радни налози, питања и задаци односе.

BEGINNERS (POČETNI NIVO)

1. Fill in the missing letters to complete the words.







G_TO_IN_ DO_U_AK PA_O_ K_U_ KA_TL_A

2. Read the dialogue and complete it with the words from the task 1.

U hotelu

A: Dobar dan. Imam rezervaciju za danas.
 B: Na koje ime?
 A: Filip Smit.
 B: Samo moment..., u redu, mogu li da dobijem
 Vas _____ ?
 A: Naravno. Izvolite.
 B: Koliko plaćate - _____ ?



1. Fill in the missing letters to complete the words.







G_TO_IN_ DO_U_AK PA_O_ K_U_ KA_TL_A

3. Write the missing word.


..... salata


..... čaša


..... svetlo


..... sveže


kilogram


..... supe


..... zeleni


..... parče

Фотографија 4. Део лекција на почетном нивоу у анализираном приручнику

ЗАКЉУЧАК

Припрема и објављивање уџбеника и приручника представља један од изузетно комплексних задатака у настави српског као страног језика. Подразумева континуирани и посвећени рад читавог тима, састављеног од аутора, дизајнера, преламача, лектора, програмера (у новије време) и других лица, која својим залагањем доприносе њиховом квалитету и функционалности. Преглед ранијих и новијих истраживања показује да постоји, супротно другачијем веровању, велики број дидактичких средстава објављених током XX и XXI века, чији су издавачи домаћи и инострани универзитети, институти, заводи, специјализоване школе језика. У њихову израду били су

укључени еминентни стручњаци из области славистике, србистике и методике наставе (српског као) страног језика. Своја расположива средства усмерили су ка припреми уџбеника и различитих врста приручника, при чему је евидентно да су то чинили у складу са тенденцијама развоја образовања у датом тренутку. Међутим, развој савремених информационо-комуникационих технологија, промена прилика на тржишту рада на српском говорном подручју и развој студија србистике утицали су да дође до промена на пољу припреме и продукције уџбеничког материјала. Повећано интересовање свршених студената српског и других страних језика за подучавањем странаца довело је до стварања веће количине наставног материјала, чији су састављачи сами предавачи и наставници. Организујући сопствени рад у онлајн-окружењу и послујући у условима тржишне конкуренције, предавачи су препознали прилику за дистрибуирањем својих наставних материјала у оквиру комерцијалне делатности приватних школа и организација. У последњих пет година приметна је очигледна експанзија таквих наставних материјала, које предавачи/аутори, захваљујући стеченим знањима о коришћењу модерних рачунарских алата, прилагођавају и трансформишу у низ уџбеника, радних свезака, речника и других врста приручничког материјала. Иако врло често немају податке о каталогизацији и рецензентима, међу њима има интересантних публикација, које своје место налазе на часовима других предавача српског као страног језика. Један од таквих приручника је и радна свеска *Worksheet Booklet: Serbian Study Materials for all 3 Levels*, чији је (не)званични издавач приватна школа „Go Speak Serbian“. Наведена радна свеска већ на први поглед привлачи пажњу предавача српског као страног језика. Са једне стране, то чини захваљујући својој форми – састоји се из педесет кратких лекција обликованих у виду билтена. Са друге стране, одликују је упечатљив визуелни идентитет и дидактичко-методичко обликовање, створени применом (веровали ми или не!) бесплатног онлајн-програма. У читавом приручнику се на доследан и систематичан начин наизменично представља градиво за учење српског језика на почетном, средњем и напредном нивоу. Очигледно је да су аутори пажљиво обликовали садржаје свих педесет лекција, настојећи да ученици, који приручник буду користили, развију све четири језичке

вештине, односно увежбају граматiku, допуне новим јединицама свој речник и обогате сазнања о културолошким аспектима живота на српском говорном подручју. Ипак, чини се да аутори нису искористили у потпуности све потенцијале које њихови аутентични текстови заиста нуде ученицима (и настави српског као страног уопште). Уз мало додатног рада на проширењу лекција и осмишљавању додатних радних налога, задатака и питања, верујемо да би се значајно увећао квалитет радне свеске. Но, иако радну свеску не можемо сврстати у званичне приручнике за наставу српског као страног језика (док не буде добила испунила све званичне захтеве издаваштва), никако не смемо да занемаримо њено постојање у савременој настави српског као страног језика. Она несумњиво представља значајно дидактично средство које: 1. обогаћује наставни рад на часовима српског као страног језика, 2. сведочи о професионалној оспособљености и посвећености предавача и 3. казује много о нивоу развијености наставе српског као страног језика (с обзиром на чињеницу да је некада било незамисливо да два или три аутора самостално реализују пројекат писања, припреме и објављивања приручника). На основу свега реченог, с пуним правом смемо тврдити да настава српског као страног језика има светлу будућност у погледу припреме и објављивања наставног материјала.

ЛИТЕРАТУРА

- Bjelaković, I. (2007). Metodološki okvir nastave srpskog kao stranog u knjizi *Naučimo srpski 1 (početni nivo)*. In J. Vučo (ur.), *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* (260–269). Beograd: Filološki fakultet.
- Brborić, V. (1999). Udžbenici i priručnici za srpski jezik i književnost u osnovnoj i srednjoj školi. *Književnost i jezik*, 46 (4), 83–91.
- Брборић, В. (2014). Књига која траје: уџбеник *Српски за странце* Боже Ћорића. *Српски језик*, 19, 595–604.
- Bugarski, R. (1984). Pregršt pitanja o srpskohrvatskom kao stranom jeziku. U: P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani“* (17–22). Beograd: Institut za strane jezike.
- Gačić, Z. (1986). Kako poboljšati motivaciju naših polaznika. U: P. Vučković (ur.), *Naučni skup „Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog“* (141–145). Beograd: Institut za strane jezike.

- Дабих, Б. (1986). Нека питања из наставе српскохрватског језика у словенским земљама. У: П. Вучковић (ур.), *Научни скуп „Настава српскохрватског језика као страног“* (127–131). Београд: Институт за стране језике.
- Дешић, М. (1990). Настава српскохрватског језика као страног: досадашња искуства и наредни задаци. У *Учење језика, комуникативни приступ и образовање наставника* (233–237). Нови Сад: Институт за стране језике и књижевности.
- Дешић, М. (2003). Српски језик као страни данас. У П. Вучковић (ур.), *Педесет година Института за стране језике: 1953–2000* (63–67). Београд: Институт за стране језике.
- Dimitrijević, N. (1984). Uslovi modernizacije srpskohrvatskog jezika kao stranog. U: P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani“* (34–40). Beograd: Institut za strane jezike.
- Ђерић, Р. (1984). О настави српскохрватског језика као страног у ЈНА. У: Р. Вучковић (ур.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani“* (68–69). Београд: Институт за стране језике.
- Ђорђевић, К. (2017). Лекторат српског језика у Братислави. *Књижевна историја*, 163, 215–223.
- Ивић, Р. (1998). *Pregled istorije srpskog jezika* (priredio Aleksandar Mladenović). Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Игњатић, З. (1986). Специјализовани теčajеви српскохрватског језика за стране студенте. У: Р. Вучковић (ур.), *Научни скуп „Настава српскохрватског језика као страног“* (113–116). Београд: Институт за стране језике.
- Крајишник, В. (1992). Библиографија југословенских радова о српскохрватском језику као страном (1960–1990). *Живи језици*, XXXIV–XXXV/1–4, 184–203.
- Ломпар, В. (1995). Божо Ћорић: *Srpski za strance*. *Књижевност и језик*, 43(3/4), 179–181.
- Маринковић, М. (2010). Српски језик у Османском царству: Пример четворојезичног удџбеника за учење страних језика из библиотеке султана Махмуда I. *Slavistika*, 14, 280–298.
- Маројевић, Р. (1986). Теоријско–методолошка питања наставе српскохрватског језика као страног. У: Р. Вучковић (ур.), *Научни скуп „Настава српскохрватског језика као страног“* (34–37). Београд: Институт за стране језике.
- Михаиловић, Лј. (1986). О учењу и настави српскохрватског језика као страног. У: Р. Вучковић (ур.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani“* (13–16). Београд: Институт за стране језике.

- Николић, М. (2020). Библиографија српског као страног језика (1991–2018). У: В. Крајишник (ур.), *Српски језик као страни у теорији и пракси ИВ* (593–623). Београд: Филолошки факултет.
- Новаковић, А. (2022). *Уџбенички комплет у настави српског као страног језика*. Ниш: Филозофски факултет. ИСБН 978-86-7379-600-0
- Новаковић, А. (2023). Библиографија радова из области методике наставе српског као страног језика (2018–2022). *Живи језици*, 43(1), 181–195.
- Novaković, A. (2024a). Zapažanja o nastavi srpskog kao stranog jezika na početku treće decenije XXI veka. *Philologia Mediana*, 16, 861–870. <https://doi.org/10.46630/phm.16.2024.57>
- Novaković, A. (2024b). Priručnici inostranih univerziteta i zavoda u nastavi srpskog kao stranog jezika nakon Drugog svetskog rata. *Philologia*, 22, 75–91. <https://doi.org/10.18485/philologia.2024.22.22.4>
- Novaković, A. (2024v). Udžbenik za srpskohrvatski američke Vojne škole jezika: udžbenički komplet za učenje srpskog kao stranog. *Lingvometodika*, 1, 123–145. <https://doi.org/10.46630/lmt.1.2024.09>
- Novaković, A. (2024g). *Fragmenti o metodici nastave srpskog kao stranog jezika nakon Drugog svetskog rata*. Niš: Filozofski fakultet. ISBN 978-86-7379-655-0
- Оташевић, Ђ. (2014). Приручници за наставу српског језика као страног. *Лингвистичке актуелности*, 25, 21–30.

Aleksandar M. NOVAKOVIĆ

University of Niš, Faculty of Philosophy, Niš, Serbia

A SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE HANDBOOK CREATED BY
EDUCATORS: THE EXAMPLE OF THE PRIVATE SCHOOL
'GO SPEAK SERBIAN'

Summary: *This paper analyzes the manual Worksheet Booklet: Serbian Study Materials for All 3 Levels, published by the private school GoSpeakSerbian. The aim is to provide a clearer assessment of its quality and its role in contemporary Serbian as a foreign language instruction. The study combines theoretical and content analysis methods. The findings show that the manual is designed as a workbook containing fifty lessons, each focusing on alternating grammar exercises, vocabulary building, and exploration of cultural aspects of life in Serbian-speaking regions. Although the manual is neither catalogued nor peer-reviewed, its quality merits the attention of instructors. Through its content and didactic-methodological approach, it proves to be a valuable teaching resource that: 1. Enriches the teaching of Serbian as a foreign language; 2. Demonstrates the professional competence and dedication of its authors; and 3. Reflects the progress of Serbian as a foreign language pedagogy — especially given that, in the past, it was nearly unthinkable for two or three authors to independently design, prepare, and publish such a manual.*

Keywords: *Serbian as a foreign language, workbook, private school, Go Speak Serbian, Canva.*

© 2025 by authors

Овај чланак је доступан у отвореном приступу и објављен је под лиценцом Creative Commons 4.0 Attribution 4.0 International ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

© 2025 by authors

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of Creative Commons Attribution 4.0 International License ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

Прегледни рад
Образовање и васпитање (Штампано изд.). –
ISSN 2956-1779. - God. 20, br. 23 (2025), стр. 119-134

159.946.4-057.874
159.922.72

COBISS.SR-ID 172236041

DOI: [10.5937/obrvas20-59908](https://doi.org/10.5937/obrvas20-59908)

Рад примљен: 30.06.2025.

Рад прихваћен: 10.07.2025.

SPECIFIC DIFFICULTIES IN READING AND WRITING IN EARLY PRIMARY EDUCATION: HOW TO RECOGNIZE, UNDERSTAND, AND SUPPORT THE STUDENT

Jelena D. MILISAVLJEVIĆ²⁴

Academy for Human Development, Belgrade, Serbia

Neda R. MILOŠEVIĆ DEDAKIN²⁵

Academy for Human Development, Belgrade, Serbia

Jovana P. JANJIĆ²⁶

Academy for Human Development, Belgrade, Serbia

²⁴  <https://orcid.org/0009-0007-5017-1173>, e-mail: jelena.milislavljevic@ahr.edu.rs

²⁵  <https://orcid.org/0000-0001-8274-3796>

²⁶  <https://orcid.org/0009-0005-5809-1122>

SPECIFIC DIFFICULTIES IN READING AND WRITING IN EARLY PRIMARY EDUCATION: HOW TO RECOGNIZE, UNDERSTAND, AND SUPPORT THE STUDENT

Summary: *Specific difficulties in reading and writing, such as dyslexia and dysgraphia, are increasingly recognized as key factors affecting the education of students in the early grades of primary school. The aim of this review paper is to examine, based on the most recent literature, the definitions, symptoms, and educational implications of these difficulties, as well as to offer teachers practical guidelines for their timely identification and support within inclusive education. Special emphasis is placed on the role of speech and language therapists in the assessment and treatment process, as well as on the importance of individualized instruction. The paper also discusses basic strategies, highlights the significance of interdisciplinary collaboration, and points to the need for systemic support for teachers. It is emphasized that intensive speech and language therapy, professional development of teachers, and pedagogical flexibility are key prerequisites for the successful education of students with dyslexia and dysgraphia.*

Keywords: *dyslexia, dysgraphia, specific learning difficulties, individualized instruction, speech and language therapy support.*

INTRODUCTION

The period of early schooling represents a fundamental developmental framework within which essential academic skills such as reading, writing, and arithmetic are formed. The way a student acquires these competencies significantly influences not only their further academic progress but also their motivation for learning, self-confidence, and overall psychosocial functioning. However, a certain number of students begin to exhibit difficulties in acquiring literacy skills as early as the lower grades of primary school, with specific difficulties in reading and writing, most identified as dyslexia and dysgraphia, being particularly prominent.

These are neurodevelopmental disorders that do not stem from intellectual disabilities, sensory deficits, socio-cultural neglect, or inadequate instruction, but rather represent innate difficulties in processing linguistic information. Dyslexia most commonly manifests as difficulty with decoding and reading fluency, accompanied by frequent errors, avoidance of reading aloud, and a slower reading pace. Dysgraphia, on the other hand, involves difficulties in graphomotor expression, irregular letter spacing, problems with text structuring, and inconsistent use of spelling rules. In teaching practice, these difficulties often occur simultaneously and can significantly affect academic performance and students' psycho-emotional well-being if not identified in a timely manner and systematically supported.

The role of teachers in the early detection of these difficulties is of crucial importance, considering that they are in the most direct contact with students during the acquisition of foundational skills. However, in practice, it often becomes evident that educators lack the specific knowledge and competencies required to recognize dyslexia and dysgraphia, as well as access to appropriate resources that would enable them to adapt their teaching to the needs of these students. Insufficient awareness, the absence of continuous support from speech and language therapists and other professionals, and underdeveloped mechanisms for individualized instruction contribute to the fact that many children pass through the educational system with a sense of failure, frustration, and low academic self-evaluation.

Based on the above, the aim of this paper is to provide a comprehensive overview of the key characteristics of dyslexia and

dysgraphia, highlight the main didactic-methodological challenges in working with this group of students, and offer teachers concrete guidelines for timely identification and appropriate pedagogical intervention. Particular attention will be given to the importance of speech and language therapy support within the educational system, the need for interdisciplinary collaboration, and the implementation of inclusive education principles. The goal is to empower teaching practices towards the creation of a stimulating, flexible, and developmentally oriented learning environment, in which every child could reach their full potential, regardless of learning difficulties.

UNDERSTANDING THE BASICS OF DYSLEXIA AND DYSGRAPHIA

Developmental dyslexia and dysgraphia may be found in formal classification systems either as individual conditions or co-occurring. Alongside dyscalculia, they belong to a broader category known as Specific Learning Difficulties (Čolić, 2018).

Dyslexia is classified as a specific learning difficulty and is considered a neurodevelopmental disorder that primarily affects reading ability. According to the International Dyslexia Association (IDA, 2017), dyslexia is defined as “a specific learning disorder of neurobiological origin, characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities.” These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language and are not consistent with the child’s other cognitive abilities.

Dyslexia is not a reflection of intellectual disability, inadequate instruction, or emotional instability, but rather a consequence of the specific organization of brain functions related to phonological information processing. According to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV), it refers to a level of reading accuracy, fluency, and comprehension that is below what is expected for the individual’s chronological age, intelligence, and educational experience.

The most prominent manifestations of dyslexia in school-aged children can be classified into several functional categories:

1. Difficulties in Reading

- Slow, non-fluent reading pace accompanied by frequent pauses, regressions to previous text, and loss of place while reading (Ziegler & Goswami, 2005);
- Errors in word decoding: substitution of visually similar letters (e.g., "b" and "d", "p" and "t"), omission or insertion of letters within words;
- Poor recognition of high-frequency words, indicating a weak repertoire of automatized language patterns (Shaywitz, 2020);
- Difficulties in reading unfamiliar or abstract words, often relying on contextual guessing;
- Avoidance of reading aloud, accompanied by anxiety in social situations where oral performance is expected (Čolić, 2018).

As phonological ability refers to the capacity for phonological processing, which includes three components—phonological awareness, phonological memory, and rapid automatized naming—several predictive studies have shown that a lack of understanding of the phonological structure of language is a significant predictor of later reading difficulties (Milošević & Vuković, 2017). The second category, therefore, includes:

2. Phonological Difficulties

- Poor phonological awareness – inability to segment a word into sounds (phonemes), to recognize rhyme, or to detect changes in sounds within a word (International Dyslexia Association, 2017);
- Deficits in auditory discrimination of similar phonemes (e.g., /b/ and /p/, /s/ and /ʃ/);
- Difficulties in blending sounds into words and isolating initial or final phonemes;
- Low accuracy in phonemic spelling of words, even when the word is well known in spoken language (Snowling & Hulme, 2022).

3. Difficulties in Working Memory and Processing Speed

- Poor performance on tasks involving short-term memory for sentence sequences or auditory instructions.
- Difficulty retaining sequences of sounds or letters during reading and writing.
- Slowed speed in naming colors, letters, and symbols (Snowling & Hulme, 2022);

- Challenges in following complex instructions and organizing tasks in the correct sequence.

4. Emotional Consequences

- Low academic self-confidence despite preserved general intellectual abilities (Shaywitz, 2020);
- Avoidance of schoolwork, oppositional behavior, or somatization as secondary reactions to academic failure.
- Increased risk of anxiety, frustration, and social withdrawal (Avramidis & Norwich, 2002).

It is important to emphasize that the symptoms of dyslexia may manifest with varying intensity and in different combinations, depending on the child's age, cognitive abilities, and environment. According to DSM-5 criteria, a diagnosis is made if the symptoms persist for at least six months, significantly impair academic functioning, and are not attributable to other developmental, sensory, or socioeconomic conditions (American Psychiatric Association, 2013).

Dysgraphia is a neurodevelopmental disorder of written expression that most commonly presents as persistent difficulties in generating, organizing, and technically executing written text, despite adequate instruction, preserved intelligence, and motivation to learn (Berninger & Wolf, 2016; Kuder, 2017). Unlike dyslexia, which primarily affects reading, dysgraphia involves difficulties in the graphomotor, orthographic, and linguistic aspects of writing. It may occur independently but also coexists with other specific learning difficulties such as dyslexia and dyscalculia (Čolić, 2018).

The symptoms of dysgraphia in school-aged children can be divided into three main areas: graphomotor difficulties, orthographic and structural difficulties, and executive functioning in writing.

1. Graphomotor Difficulties

- Inconsistent and illegible handwriting, with irregular letter size, slant, and shape (Kuder, 2017);
- Unstable positioning of letters and words—words may be written too close together or too far apart, often running off the line or overlapping.
- Difficulties maintaining proper pencil grip, rapid hand fatigue, and a slowed writing pace (Berninger & Wolf, 2016);
- Avoidance of handwriting tasks and marked dissatisfaction when required to produce longer written texts.

- Substitution of similar letters in handwriting, especially those requiring fine motor precision.

2. Orthographic and Structural Difficulties

- Frequent spelling errors—omission of letters, insertion of unnecessary letters, confusion between voiced and voiceless phonemes (e.g., “g” and “k”, “d” and “t”) (Snowling & Hulme, 2022);
- Discrepancy between oral and written expression—the child may speak in a rich and organized manner, while written output is incomplete, poor, and grammatically incorrect.
- Problems using punctuation, word spacing, and sentence structuring.
- Failure to maintain logical sequence of thoughts—written work often appears as disjointed statements lacking internal coherence (Berninger & Wolf, 2016).

3. Difficulties in Organization and Executive Functions

- Difficulty planning written expression—the child may be unable to create an outline or mental map of the text before writing;
- Slow execution of tasks involving more complex written content, including dictations, compositions, and tests;
- Frustration during writing tasks, often accompanied by avoidance and the need for encouragement or assistance;
- Inadequate automatization of sound-to-letter integration, resulting in frequent interruptions during writing (Kuder, 2017).

It is important to note that dysgraphia symptoms may vary depending on the child’s age, cognitive profile, and educational context. In younger children, graphomotor difficulties are predominant, whereas older students more commonly exhibit deficits in organizing and structuring written content. In many cases, dysgraphia remains underrecognized, as it is frequently misinterpreted as laziness, carelessness, or lack of attention (Shaywitz, 2020).

According to Golubović and Čolić (2011), the following errors may be considered diagnostic indicators (though not exclusively) of dysgraphia: grammatical errors, splitting of a single word into parts, merging of two or more words, omission of syllables, omission of letters, letter substitution—with the key diagnostic criterion being consistency in the repetition of one or more errors.

Unlike dyslexia, students with dysgraphia often do not experience difficulties with reading or reading comprehension, but instead face challenges exclusively related to written expression. Both dyslexia and dysgraphia represent specific learning difficulties, but they differ in the nature of the processes they affect. While dyslexia involve deficits in phonological processing and word recognition, dysgraphia pertains to difficulties in the graphic and linguistic construction of written content. In the educational context, both conditions can seriously impact academic performance, particularly in subjects requiring reading comprehension and written expression.

It is especially important to emphasize that these difficulties may also occur as comorbid conditions, meaning a single student may exhibit symptoms of both dyslexia and dysgraphia simultaneously. Therefore, an interdisciplinary approach in assessment and support planning is crucial—one that involves speech and language therapists, pedagogues, psychologists, and teachers.

EARLY IDENTIFICATION IN THE SCHOOL CONTEXT

Universal education presumes that every student has the right to support tailored to their individual abilities and needs. In this context, the teacher represents a key figure in the process of early identification of specific learning difficulties—particularly dyslexia and dysgraphia—due to their numerous opportunities to observe children’s written and oral performance in a real classroom setting (Kuder, 2017). Although formal diagnosis is conducted by a professional team, experience shows that the teacher is often the first to notice signs that may indicate the need for further evaluation and support (Shaywitz, 2020).

Early detection implies sensitivity to developmental deviations in reading, writing, comprehension, and information organization. Teachers who are familiar with the basic indicators of these difficulties can initiate timely communication with speech and language therapists and other team members, thereby significantly reducing the risk of academic failure and secondary emotional consequences for students (Snowling&Hulme, 2022).

In practice, a teacher may suspect dyslexia if a child reads more slowly than peers, frequently confuses letters, loses their place while reading, or avoids reading aloud. Likewise, frequent spelling errors, unstable handwriting, and a notable gap between rich oral and poor written

expression may indicate the presence of dysgraphia (Berninger & Wolf, 2016). It is essential to observe behavioral patterns rather than isolated errors, as children in the first and second grades naturally make mistakes while developing literacy.

In addition to linguistic symptoms, attention should also be paid to accompanying behaviors such as avoidance of reading and writing tasks, lack of self-confidence, crying or frustration during written assignments, and a pronounced discrepancy between the quality of oral and written expression (Kuder, 2017). Teachers can keep informal records of such observations and consult with a speech and language therapist to conduct a preliminary assessment and plan next steps.

The teacher's role in this process is not to diagnose, but to observe, document, and respond. The school environment, where the child engages in daily reading, writing, and communication, is an ideal setting for early identification. Through ongoing collaboration with educational professionals and training in specific learning difficulties, the teacher becomes the first line of support for at-risk students (Avramidis & Norwich, 2002; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Beyond individual sensitivity, it is recommended to implement simple screening tools that can be used in regular teaching—such as observation checklists, short dictations, quick assessments of phonological awareness, or written tasks evaluated for text coherence. While these instruments are not diagnostic, they can serve as a reliable starting point for referral to specialist evaluation.

Effective early detection also requires systemic educational support through teacher training, the development of internal collaboration protocols, and the cultivation of an inclusive culture within schools. In this way, the educational system becomes not only a space for knowledge acquisition but also a place for early identification and support, enabling the timely inclusion of each child in the full scope of their developmental potential.

THERAPEUTIC AND EDUCATIONAL COLLABORATION IN THE CLASSROOM

Support for students with specific reading and writing difficulties requires a multidisciplinary approach in which teachers and speech and language therapists play key and complementary roles. While the

teacher is responsible for organizing daily educational activities and identifying individual difficulties, the speech and language therapist provides professional assessment and implements therapeutic and compensatory strategies. Effective collaboration between these two professionals significantly contributes to better educational adaptation, as well as to the preservation of students' self-confidence and motivation for learning.

High-quality support for students with specific difficulties in reading and writing involves an integrated approach in which speech therapy intervention and teaching practice operate in synchronization. Cooperation between speech and language therapists and teachers forms the foundation of effective inclusive education, especially in early school years when core literacy skills are being developed (Snowling & Hulme, 2022).

The speech and language therapist conducts diagnostic assessments, formulates therapy plans, and advises the teacher regarding the specific characteristics of the student's profile. At the same time, the teacher implements classroom adaptations, adjusts instructional methods and pacing, and provides an empathetic and structured learning environment. The synergy of these roles significantly increases the effectiveness of support (Berninger & Wolf, 2016).

Teaching strategies that have proven effective in working with children with dyslexia and dysgraphia include:

- Systematic instruction in phonological awareness and sound-letter correspondence;
- Use of multisensory approaches (visual, auditory, tactile methods);
- Encouraging reading aloud with comprehension, without ridicule or pressure;
- Visual support in the form of charts, diagrams, glossaries, and pictorial associations;
- Reducing the volume of assignments without compromising learning objectives;
- Evaluating oral responses instead of written ones where appropriate (Kuder, 2017).

The speech and language therapist may also design an individualized support program or contribute to the development of an Individualized Education Plan (IEP), which is implemented in the classroom. The IEP defines specific goals, adapted activities, and

methods for monitoring student progress. Collaboration is based on regular communication between the speech therapist, teacher, parents, and, when necessary, a psychologist or pedagogue.

Students with dysgraphia may be allowed extended time for writing, use of a computer, or audio recordings as alternative means of expression. Rather than insisting on handwriting quality, the focus should be placed on the content and coherence of written expression (Shaywitz, 2020). In this context, encouraging feedback, individualized assessment, and empowerment of the student play a crucial role in maintaining motivation.

Classroom support does not rely solely on the individual efforts of the teacher or therapist, but on the systemic organization of the school, its commitment to inclusion, and the continuous professional development of staff. Only in such an environment is it possible to ensure lasting progress and full participation of every student in the educational process.

CLASSROOM SUPPORT: PRACTICAL APPROACHES

In working with students who have dyslexia and dysgraphia, adapting instruction is one of the key elements of a successful inclusive approach. The goal of adaptation is not to lower educational standards, but to enable the student to reach the intended outcomes through alternative pathways—aligned with their abilities and learning style (Florian&Black-Hawkins, 2011; Kuder, 2017).

One of the fundamental strategies involves modifying the way content is presented. Students with dyslexia respond better to visual and auditory support. For example, instead of reading from textbooks, teachers can use audio recordings, short videos, or visual diagrams. Concepts can be illustrated through drawings, mind maps, or digital presentations. Research has shown that multisensory learning enhances memory and engagement in students with specific reading difficulties (Berninger&Wolf, 2016).

A phonological approach to reading involves providing students with more time for decoding words, analyzing and segmenting words into phonemes and syllables, and practicing rhyme recognition and initial sounds (Snowling&Hulme, 2022). The teacher may use flashcards with individual letters and sounds, syllable cubes, or dictation exercises in which the student completes a word based on a given sound.

Adapting the pace of instruction is particularly important: students with dysgraphia and dyslexia require more time to process, understand, and produce information. Instead of assessing reading speed, emphasis should be placed on reading comprehension. For example, the teacher may allow the student to read silently and then answer questions orally.

Alternative forms of expression imply that the child is not required to express everything in writing. Students with dysgraphia may be allowed to:

- respond orally on tests,
- use a voice recorder or audio submission instead of writing a composition,
- prepare a presentation or collage to demonstrate understanding of the topic.

The use of assistive technology has also proven effective. Speech-to-text software, spell-check tools, and text-to-speech synthesis can greatly facilitate student work. Free applications such as Google Docs (with voice typing) or screen readers can be integrated into regular instruction.

Assessment should also be adapted. Instead of dictations, teachers can conduct short conversations with students; instead of written tests, multiple-choice or fill-in-the-blank formats may be used. The teacher can divide tasks into mandatory and optional sections—thereby respecting individual progress without compromising educational standards (Shaywitz, 2020).

The classroom atmosphere must be supportive. A positive peer environment, avoidance of comparisons, and encouraging feedback from the teacher form the foundation for maintaining student self-confidence. Teachers can implement group activities in which each child is assigned a role that aligns with their strengths (Florian & Black-Hawkins, 2011).

The following practical examples have also proven effective:

- When introducing a new text, the student receives a version with key words underlined;
- During writing tasks, the student is provided with a template including sentence starters;
- While learning new concepts, image-word flashcards are used for matching;

- On the board, color coding or symbols are used to mark sentence elements.

These strategies are not universal and should be tailored to each individual student. Therefore, continuous reflection, observation, and collaboration with speech and language therapists and the multidisciplinary team are essential for long-term success (Vuković, Ristić, Čalasan, 2024).

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The educational process in a modern inclusive society must be designed to recognize, respect, and support diverse ways of learning and expression. Students with specific difficulties in reading and writing, such as dyslexia and dysgraphia, have clearly defined needs that require timely identification, individualized approaches, and continuous professional support. In this regard, the teacher's role in early detection and daily instructional support is of critical importance.

This paper highlighted both theoretical and practical aspects of identifying and supporting students with dyslexia and dysgraphia, with particular emphasis on the importance of interdisciplinary collaboration between speech and language therapists and teachers. Teachers, as primary facilitators of instruction in early education, are often the first to notice deviations in written and oral communication, making them a vital link in the process of identification and referral for further professional assessment. However, to fulfill this role effectively, teachers must possess theoretical knowledge of these difficulties and practical tools for instructional adaptation.

Speech and language support, as a diagnostic and therapeutic segment of the educational system, complements teaching through precise assessment, formulation of individualized goals, and development of support plans (IEPs). The most successful outcomes emerge from a collaborative model in which the speech therapist and teacher regularly exchange information, align strategies, and jointly monitor student progress.

In addition to individualizing the instructional process, the development of a supportive and empathetic classroom environment is essential. Students with dyslexia and dysgraphia often experience feelings of failure, anxiety, and decreased motivation, necessitating

careful management of the teacher's approach, peer relationships, and methods of assessment. Promoting diverse forms of expression, valuing effort, and offering support instead of criticism are key to maintaining students' psychological well-being.

Based on the reviewed literature and practical guidelines, the following recommendations can be formulated:

Recommendations for Teaching Practice:

1. Continuous professional development for teachers in the area of specific learning difficulties, including the implementation of modern didactic and speech-language strategies.
2. Use of simple screening tools (observation checklists, behavior recording templates, initial assessments) that do not require clinical diagnosis but indicate the need for additional support.
3. Regular collaboration with speech and language therapists and the professional team in instructional planning and material adaptation.
4. Implementation of multisensory and flexible teaching methods, such as visual support, small group work, project-based learning, and the use of technology.
5. Formative and functional assessment that considers progress, effort, and individual student characteristics.

Recommendations for Educational Policy and Systems:

1. Ensure the presence of speech and language services in all schools, with clearly defined roles and resources for direct work with students and collaboration with teachers.
2. Institutionalize continuous teacher training as a mandatory part of professional development, with topics in inclusive pedagogy, neurodevelopmental disorders, and instructional adaptation.
3. Develop and promote digital tools and platforms that support learning and communication for children with reading and writing difficulties.
4. Support research and pilot programs that track the effects of implemented strategies and develop new models of support.

By incorporating all these recommendations into practice, a school environment is created in which every child is recognized, valued, and supported. Only such a system can fully realize its educational mission and provide equal opportunities for learning and development for every student, regardless of the specifics of their individual profile.

REFERENCES

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2016). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Golubović, S., Čolić, G. (2011). Tipovi grešaka u pisanju kod dece mlađeg školskog uzrasta. UN. Glumbić i V. Vučinić (Ur.), *Zbornik radova V međunarodnog naučnog skupa "Specijalna edukacija i rehabilitacija danas"* (str.46-58). Beograd: Univerzitet u Beogradu-Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Čolić, G. (2018). Rani pokazatelji disleksije i disgrafije. Neobjavljena doktorska disertacija. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/17701/Disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- International Dyslexia Association. (2017). *Definition of Dyslexia*. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Kuder, S. J. (2017). *Teaching students with language and communication disabilities* (5th ed.). Pearson.
- Milosevic, N., & Vukovic, M. (2017). Rapid naming in children with specific language impairment and in children with typical language development. *Journal of special education and rehabilitation, 18*(1-2), 42-54.
- Shaywitz, S. E. (2020). *Overcoming dyslexia: Second edition*. Knopf.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2022). *The science of reading: A handbook* (2nd ed.). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119705116>

Vuković, B., Ristić, I., & Čalasan, S. (2024). Inkluzija u obrazovanju i oštećenje sluha. *Образовање и васпитање*, 19 (21), 79–95.

<https://doi.org/10.5937/obrvas19-51279>

Јелена Д. МИЛИСАВЉЕВИЋ

Академија за хумани развој, Београд, Србија

Неда Р. МИЛОШЕВИЋ ДЕДАКИН

Академија за хумани развој, Београд, Србија

Јована П. ЈАЊИЋ

Академија за хумани развој, Београд, Србија

СПЕЦИФИЧНЕ ТЕШКОЋЕ У ЧИТАЊУ И ПИСАЊУ У РАНОМ ОСНОВНОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ: КАКО ПРЕПОЗНАТИ, РАЗУМЕТИ И ПОДРЖАТИ УЧЕНИКА

Сажетак: Специфичне тешкоће у читању и писању, попут дислексије и дисграфије, све чешће се препознају као кључни фактори који утичу на академски развој ученика у нижим разредима основне школе. Циљ овог прегледног рада је да се, на основу савремене литературе, сагледају дефиниције, симптоми и образовне импликације ових тешкоћа, као и да се наставницима понуде практичне смернице за њихово благовремено препознавање и подршку у оквиру инклузивног образовања. Посебан фокус је стављен на улогу логопеда у процесу процене и интервенције, као и на значај индивидуализације наставе. Рад такође разматра основне стратегије, препознаје значај интердисциплинарне сарадње и указује на потребу системске подршке наставницима. Указује се на то да су квалитетна рана интервенција, професионално оспособљавање наставника и педагошка флексибилност кључни предуслови за успешну едукацију ученика са дислексијом и дисграфијом.

Кључне речи: дислексија, дисграфија, специфичне тешкоће у учењу, индивидуализација наставе, логопедска подршка.

© 2025 by authors

Овај чланак је доступан у отвореном приступу и објављен је под лиценцом Creative Commons 4.0 Attribution 4.0 International ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

© 2025 by authors

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of Creative Commons Attribution 4.0 International License ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

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.

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 уметне 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 30 000 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, ишу 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 образлаже 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 склада 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 транслитерovati), 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 Maticki, 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 – alternativei 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. *Teme*, 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/>. Preuzeto 14. novembra 2013.

Статистички подаци се дају према параметрима научних методологија.

Уредништво *Часописа*

**СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА ЗА НАУЧНИ ЧАСОПИС
ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ, 2025
LIST OF PEER REVIEWERS FOR THE JOURNAL
EDUCATION, 2025**

Име и презиме/ Name and surname	Јасмина ПЕТРОВИЋ Jasmina PETROVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Нишу, Филозофски факултет University of Niš, Faculty of Philosophy
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor
Име и презиме/ Name and surname	Емина БОРЈАНИЋ БОЛИЋ Emina BORJANIĆ BOLIC
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Академија за хумани развој, Београд Academy for Human Devalopment, Belgrade
Звање/ Academic position	Доцент Assistant professor
Име и презиме/ Name and surname	Сања ГОЛИЈАН ЕЛЕЗ Sanja GOLIJAN ELEZ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору University of Novi Sad, Faculty of Pedagogy in Sombor
Звање/ Academic position	Редовни професор Full 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 Devalopment, Belgrade
Звање/ Academic position	Доцент Assistant professor
Име и презиме/ Name and surname	Слађана АНЂЕЛКОВИЋ Slađana ANĐELKOVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Београду, Географски факултет University of Belgrade, Faculty of Geography
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Образовање и васпитање, XX (23)

Име и презиме/ Name and surname	Анријана БАКОЧ Andriјana ВАКОЋ
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

Име и презиме/ Name and surname	Горана СТАРИЈАШ Gorana STARIJAS̄
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача University of Belgrade, Faculty of Education
Звање/ Academic position	Доцент Assistant professor

Име и презиме/ Name and surname	Татјана МИЛИВОЈЕВИЋ Tatјana MILIVOJEVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Академија за хумани развој, Београд Academy for Human Development, Belgrade
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Име и презиме/ Name and surname	Љиљана МАНИЋ Lјilјana MANIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Факултет савремених уметности, Београд Faculty of Contemporary Arts, Belgrade
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Име и презиме/ Name and surname	Марица ТРАВАР Marica TRAVAR
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет Бијељина University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Слободан БАНКОВИЋ Slobodan BANKOVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију University of Belgrade, Faculty for Special Education and Rehabilitation
Звање/ Academic position	Доцент Assistant professor
Име и презиме/ Name and surname	Славица ЈАШИЋ Slavica JAŠIĆ
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	Драган ЧАУШЕВАЦ Dragan ČAUŠEVAC
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	Саша ДУБЉАНИН Saša DUBLJANIN
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Београду, Филозофски факултет University of Belgrade, Faculty of Philosophy
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