

МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА  
часопис за наставу и учење

ISSN 0354-9801 eISSN 2560-5445 UDK 37  
No. 1/2026, Vol. 29  
Београд

**Издавач:** Заједница учитељских факултета Србије


**Извршни издавач:** Универзитет у Београду, Факултет за образовање  
учитеља и васпитача, Београд (Србија)

**Адреса:** Краљице Наталије 43, 11000 Београд


**Контакт телефон:** 0648600639

**Е-mail:** editorialboardmtp@uf.bg.ac.rs

**ISSN** 0354-9801; **eISSN** 2560-5445

**Главни уредник:** Проф. др Ивко Николић , ванредни  
професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање  
учитеља и васпитача, Београд (Србија)

**Одговорни уредник:** Проф. др Младен Вилотијевић, редовни професор,  
Српска академија образовања, Београд (Србија)

**Секретар редакције:** Јелена Радојичић , асистент,  
Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља  
и васпитача, Београд (Србија)



<https://scindeks.ceon.rs/JournalDetails.aspx?issn=0354-9801>




<http://www.metodickapraksa.rs/>


#### **Редакција:**

Branislav Antala , PhD, Full professor, University of Bratislava, Faculty of Physical Education and Sport (Slovakia);


Проф. др Вељко Банђур , редовни професор, Српска академија образовања, Београд (Србија);

Проф. др Медина Вантић-Тањић , редовни професор, Универзитет у Тузли, Едукацијско-рехабилитацијски факултет, Тузла (Федерација Босне и Херцеговине, Босна и Херцеговина);


Проф. др Жељко Вучковић , редовни професор, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Сомбор (Србија);

Проф. др Виолета Јовановић , редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини (Србија);

Gabriela Kelemen , PhD, Full professor, Psychology and Social Sciences University of Arad of Educational Sciences (Romania);

Проф. др Зорица Ковачевић , редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд (Србија);

Проф. др Ален Летина , редовни професор, Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет, Загреб (Хрватска);

Проф. др Дејан Модић , редовни професор, Универзитет у Новом Саду, Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад (Србија);

Проф. др Снежана Маринковић , редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу (Србија);

Проф. др Небојша Митровић<sup>id</sup>, ванредни професор, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини (Република Српска, Босна и Херцеговина);

Проф. др Владан Пелемиш<sup>id</sup>, ванредни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд (Србија);

Проф. др Јуриј Планишец<sup>id</sup>, редовни професор, Универзитет у Марибору, Педагошки факултет, Марибор (Словенија);

Проф. др Иван Прскало<sup>id</sup>, редовни професор, Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет, Загреб (Хрватска);

Проф. др Марија Радетић-Пајић<sup>id</sup>, редовни професор, Универзитет у Пули, Факултет за одгојне и образовне знаности, Пула (Хрватска)

Raymond Siebetchu<sup>id</sup>, PhD, Full professor, University for Foreigners of Siena, Departament of Educationl linguistics, Italy;

Др Данијела Станић<sup>id</sup>, научни сарадник, Институт за српски језик САНУ, Београд (Србија);

Проф. др Далибор Стевић<sup>id</sup>, редовни професор, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини (Република Српска, Босна и Херцеговина);

Vana Chiou<sup>id</sup>, PhD, Full professor, University of the Aegean, Departament of Geography (Greece).

*Лектура и коректура: Тајјана Чомић*

*Преводилац: Марина Цвејковић*

*Ликовно и графичко обликовање: Јасмина Живковић*

*Стиручни сарадници: Бојана Секулић, Милош Батрићевић*

Часопис *Методичка теорија и пракса* се налази на листи научних публикација Министарства науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије.

Часопис излази три пута годишње.

Радови МТП/ МТР налазе се и доступни су у електронским базама научних часописа SCIndeks, DOAJ, C.E.E.O.L. (Central and Eastern European Online Library)

*Припрема за штампу: Јасмина Живковић*

*Штампа: DONAT GRAF DOO, Београд*

Тираж: 100



# САДРЖАЈ

Данијела Н. Василијевић

стр. 7–26

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТИ  
ОД РЕТРОСПЕКТИВЕ ДО ПЕРСПЕКТИВЕ

Gabrijela B.Grujić, Gorana G. Lapčević, Vanja Z. Đorđević

стр. 27–38

RODITELJSKI STAVOVI O FIZIČKOJ AKTIVNOSTI  
U PREDŠKOLSKOM UZRASTU: SPREMNOST ZA UČEŠĆE  
I PREPREKE ZA UKLJUČIVANJE

Вишња С. Мићић, Владимир М. Вукомановић Растегорац,

Желимир Ж. Драгић

стр. 39–54

БУКВАРСКИ ТЕКСТОВИ КОЈИ КОМБИНУЈУ  
СЛОВНИ И ИКОНИЧКИ ЗАПИС: КРИТЕРИЈУМИ  
ЗА ЊИХОВО СТВАРАЊЕ

Сефедин Ф. Шеховић, Алма Х. Трговац Дедеић,

Филдуза Р. Прушевић Садовић

стр. 55–65

НАЧЕЛА АКТУЕЛНЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ  
И УРЕЂЕЊА ОСНОВНИХ ШКОЛА РАШКЕ  
ОБЛАСТИ (1912 – 2025)

Гордана М. Степић

стр. 66–78

ПЛАНИРАНЕ СИТУАЦИЈЕ УЧЕЊА У ВРТИЉУ

---

Јелена Љ. Спасић, Слађана С. Станковић, Јелена С. Јанчић  
стр. 79–93

ИНТЕГРАЦИЈА РАЗВОЈА ГОВОРА  
И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА КРОЗ ИНТЕГРИСАНЕ  
ВЕЖБЕ И ИГРЕ

Валентина М. Гаврановић, Саша С. Чорболаковић  
стр. 94–109

МОДЕЛИ ЗАДАТАКА У КОНТРАСТИВНОЈ  
НАСТАВИ ПРАВОПИСА СРПСКОГ  
И ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Јелена Р. Круљ, Емилија И. Марковић, Наташа Р. Лазовић  
стр. 110–123

УЛОГА ПОРОДИЦЕ У КОГНИТИВНОМ РАЗВОЈУ ДЕЦЕ

*УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ*

стр. 125–133

*INSTRUCTIONS FOR AUTHORS*

стр. 134–142

УДК 378.147:[378.6:37

371.13

*Оригинални научни рад*

Примљен 29/9/2025

Прихваћен 23/10/2025

Doi:10.5937/metpra29-61806

Данијела Н. Василијевић<sup>1</sup>

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет Ужице (Србија)

## УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТИ ОД РЕТРОСПЕКТИВЕ ДО ПЕРСПЕКТИВЕ<sup>2</sup>

**Сажетак:** Апострофирајући важност квалитета образовања учитеља са аспекта пројекције друштвене и образовне стварности, разматрана су питања академског образовања учитеља у Србији – од формирања првих факултета за образовање учитеља до данас. Кључни циљ истраживања је испитивање уписних потенцијала државних учитељских факултета некада (од 1993/94 до 1997/98) и сада (од 2019/20 до 2023/24), с намером пројекције стања. Истраживање је имало трансферзални карактер и реализовано је применом дескриптивне методе. Поређењем квантитативних показатеља, анализирани су заинтересованост и квалитет кандидата за упис на учитељске (педагошке) факултете у централној и западној Србији у првих и последњих пет година рада, изузимајући нестандартну академску 2025. годину. Узорак истраживања је намеран и чине га ранг-листе учитељских (педагошких) факултета из Ужица и Јагодине. Налази су показали: озбиљну тенденцију пада заинтересованости за упис на учитељски студиј; доминацију кандидата врло доброг успеха, с тим што је у последњем периоду забележено смањено интересовање одличних ученика за учитељски позив, и то за једну трећину. Афирмација учитељског позива у Србији требало би да се разматра као приоритетно национално питање.

**Кључне речи:** образовање, просвета, учитељ, селекција кандидата

---

1 vasilijevic@pfu.kg.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0003-4572-0397>

2 Рад претходно изложен у форми уводног излагања на Сабору учитеља Србије 1. јуна 2024. године у виду усменог саопштења под сличним називом.

## УВОД

Образовни потенцијал једне земље јесте истовремено и показатељ и мерило њене снаге. С једне стране, опредељује карактер, правац и динамику техничко-технолошког (Мијановић, 2002), индустријског развоја земље, а с друге стране (каузалном везом) тај исти привредни развој условљава трансформацију образовног система у целини диктирајући и селекујући развој приоритетних стручних области, као и темпо и опсег тих промена (Pastuović, 2012).

Неоспорно је да је статус једног образовног система условљен бројним факторима, како унутрашњим, тако и спољним, да је склон мењању, трансформацији, развоју и, неретко, стагнацији, деградацији, али и реинкарнацији и регенерацији. У том смислу треба и тумачити наше истраживачко питање: Какав статус имају учитељски факултети у Србији?, односно тумачити наслов овог истраживачког чланка. Зашто баш учитељски факултети? Управо зато јер они имају двојаку улогу – припадајући академском универзитетском систему Србије, истовремено припремају генерације будућих учитеља и васпитача за образовни систем непосредне, ближе али и нешто даље будућности. На тај начин креирају просветни миље интелектуалне елите првог циклуса образовања чиме (ин)директно и одговорно формирају личности младих нараштаја (Golubović, 2018), будућих носилаца образовних, али и свих других системских промена у Републици Србији.

Дакле, у овом раду разматрана су питања академског образовања учитеља у Србији – од формирања првих факултета за образовање учитеља 1993. године до данас – анализирано је актуелно стање с циљем утврђивања карактера образовања учитеља данас и пројекције будућег стања, али су и дати предлози мера за корекцију актуелне трансформације државних факултета за образовање учитеља у Србији.

## РАЗВОЈНИ ПУТ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА ОД ПЕДАГОШКОГ ОДЕЉЕЊА ДО УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА

У предвечерје промена образовања учитеља у правцу оснивања учитељских факултета у Србији, радило је 12 педагошких академија на којима су се школовали и ђаци средње школе, четвртог степена стручне спреме просветне струке стичући звање „сарадник у настави“. Године 1986. донет је јединствен Закон о усмереном образовању и васпитању (Zakon o usmerenom obrazovanju i vaspitanju [1986]. Službeni glasnik SR Srbije, br. 14/86 i 8/88) који је покренуо системске реформе које су наговештавале гашење педагошких академија. Пет година касније, министар просвете Републике Србије др Димитрије Димитријевић, говорећи у Великој Плани о важности рационализације мреже вишег и високошколског образовања у Србији, најавио је укидање педагошких академија и формирање учитељских факултета (Laketa, 2022). Идеја је била да се створи јединствен образовни систем који ће и у правном смислу бити усаглашен с новим законским регулативима у Србији. У припреми су били нови закони о предшколском, основном, средњем, вишем и високом образовању. Том приликом је најавио и укидање неких факултета који не обезбеђују одговарајући квалитет рада. Најављене реформе, најмање су се

допале неким сродним факултетима, који ће бити препрека формирању и развоју учитељских факултета у Србији. Њима су се придружили и многи запослени на педагошким академијама, знајући да нису испуњавали услове за рад на факултетима.

Услед сажимања рада Просветни савет Србије је 1990. године укинуо програм просветне струке четвртог степена (те године није остварен упис), тако да се реализовао програм само за већ уписане на другој, трећој и четвртој години средње школе. Према новом закону, ученици који стичу звање *saradnik u nastavi* нису имали право на аутоматско продужење студија на педагошким академијама; имали су могућност уписа на 12 факултета и двогодишњи студиј вишег образовања (педагошке академије) једино полагањем пријемног испита (*Službeni akt ministra prosvete Dimitrija Dimitrijevića* [1991]. Republika Srbija, Ministarstvo prosvete, br. 9-08/91-01). Они који су схватили значај оваквих намера и одлука просветних власти, кренули су у озбиљну кампању усмерену ка оснивању учитељских факултета, упркос већини која се залагала за опстанак педагошких академија. И једни и други су прошли трновит пут, с том разликом што је напор прогресивистичких идеја резултирао оснивањем првих факултета – академских студија за учитеље.

Испрва је формирана нека врста неформалне заједнице четири академије у Београду, Ужицу, Сомбору и Врању. Њима се у последњем тренутку, захваљујући правовременом ангажовању, проицљивости и напору мр Живољуба Лазаревића, придружила и педагошка академија из Јагодине (Laketa, 2022). Договорено је да ови градови не смеју остати без учитељских факултета. Проф. др Младен Вилотијевић, директор Педагошке академије у Београду, био је главни генератор и покретач идеје и у томе имао свесрдну подршку колега директора, будућих декана. Захваљујући њима, а посебно тадашњем министру просвете проф. др Данилу Ж. Марковићу<sup>3</sup>, 1993. године идеја о оснивању учитељских факултета постала је реалност.

Да би остварили право уписа у академску заједницу, била је неопходна подршка Универзитета у Београду, Крагујевцу, Нишу и Новом Саду. Безрезервну подршку оснивању факултета у Врању дао је Универзитет у Нишу и ректор проф. др Бранимир Ђорђевић (*Službeni akt upućen Ministarstvu prosvete Republike Srbije – Dostavljanje mišljenja Univerziteta u Nišu o „Elaboratu o društveno-ekonomskoj opravdanosti osnivanja Fakulteta za obrazovanje učitelja“* [1991]. Univerzitet u Nišu, br. 01-2615/3-91), а потом подршку оснивања учитељског факултета у Ужицу дао је и Универзитет у Крагујевцу на челу са ректором Илијом Росићем (*Službeni akt – pismo direktoru Pedagoške akademije Užice o osnivanju Učiteljskog fakulteta u Užicu* [1992]. Univerzitet u Krajujvcu, br. 114/3) прихватајући „Елаборат о друштвено-економској оправданости оснивања Факултета за образовање учитеља“. Међутим, универзитети у Београду и Новом Саду имали су примедбе на оснивање учитељских факултета и након писаног образложења Министарства просвете Републике Србије, кориговали су свој став, али су и даље имали примедбе на „Елаборат о друштвено-економској оправданости оснивања учитељских факултета“ (*Službeni akt upućen Ministarstvu prosvete Srbije – Mišljenje o „Elaboratu o društveno-ekonomskoj opravdanosti osnivanja učiteljskih fakulteta“* [1991]. Univerzitet u Beogradu, br. 06–2186/2; *Službeni akt – mišljenje na*

3 Проф. др Данило Ж. Марковић је још 1989. године, у својству председника Републичког секретаријата за образовање Србије, именовано експертску групу с циљем креирања концепта и нацрта студијског плана и програма факултетског образовања учитеља. (Вилотијевић, 2013, стр. 36).

Elaborat o društveno-ekonomskoj opravdanosti osnivanja fakulteta za obrazovanje učitelja u Beogradu, Somboru, Vranju i Užicu [1992]. Nastavno-naučno veće Univerziteta u Novom Sadu, br. 04–19/1). Ипак, након потврђене сагласности два универзитета (у Крагујевцу и Нишу), постало је јасно да процес оснивања факултета за учитеље није било могуће зауставити. Позитивно мишљење на Елаборат дали су и остали универзитети. Занимљиво је да је помоћник министра за универзитетско и више образовање, проф. др Милић Алексић, потписао решење да Учитељски факултет у Београду испуњава услове за почетак рада и обављање делатности за прву годину студија тек 24.8.1993. године (Решење о испуњености услова за почетак рада и обављање делатности Учитељског факултета у Београду [1993]. Министарство надлежно за високо образовање, br. 612-00-489/93-04).

Дакле, те 1993. године Скупштина Републике Србије, на седници одржаној 1. јула 1993. године, доноси Закон о оснивању учитељских факултета и о укидању и промени делатности педагошких академија. Основано је шест државних учитељских факултета, и то у: Београду, Ужицу, Јагодини, Врању, Сомбору и Призрену, и исте године је уписана прва генерација студената, будућих учитеља са академским звањем: професор разредне наставе. Факултети су имали јединствене наставне планове и програме захваљујући сложеној делатности Заједнице учитељских факултета. Успешно решавајући кадровска и правна питања на педагошким академијама, директори, а потом и први декани учитељских факултета (проф. др Младен Вилотијевић, проф. др Новак Лакета, проф. др Бора Станимировић, проф. др Веселин Илић, проф. др Ненад Петровић, проф. др Раденко Круљ), радили су посвећено, заједничким снагама решавајући нагомилане проблеме, а неретко и намерно продуковане у срединама у којима су се институције налазиле, поневши сав терет развојних промена (Laketa, 2022). Дакле, посматрајући комплексан процес оснивања учитељских факултета и Закон о оснивању факултета, неутемељена су и погрешна мишљења да су педагошке академије прерасле у учитељске факултете.

### *Проблем матичности*

Оснивањем учитељских факултета савладана је само прва препрека. Уследила је борба за матичност. О овоме најбоље сведочи главни актер догађаја, проф. др Младен Вилотијевић<sup>4</sup>:

„У време министра просвете проф. др Драгослава Младеновића, матичност је једино имало Врање, и то за магистарске студије (магистар дидактичко-методичких наука). Остали факултети тек на четвртој години академских студија актом покрећу решавање питања матичности. Министар просвете проф. др Младеновић писао је писмо у којем образлаже да учитељски факултети не могу имати магистарске и докторске студије, јер Законом о оснивању то није предвиђено. Међутим, Закон о оснивању не предвиђа регулацију организације рада факултета, већ само њихово оснивање, односно регистрацију. Наредни министар просвете, проф. др Јово Тодоровић, писао је акт у коме стоји да се закон о универзитетима односи на све и да у том погледу не може бити изузетака – дакле, учитељски факултети имају једнака права за организацију и извођење магистарских и докторских студија, као и сви остали факултети.

---

4 Забелешка интервјуа – разговор са проф. Младеном Вилотијевићем од 2.2.2022.

У време министра проф. др Данила Ж. Марковића учитељски факултети покрећу питање матичности, припремљен је елаборат којим се појашњавала потреба за решавањем питања матичности (педагошких наука) и дефинисања назива факултета: Факултет педагошких наука. Овом се противи катедра за педагогију на Филозофском факултету у Београду на челу са проф. др Недељком Трнавцем и тадашњим деканом проф. др Михајлом Војводићем. Пошто је одлука требала да буде донета на скупштини, већином гласова, страхујући за крајњи исход, одустаје се од идеје промене назива факултета и врши корекција елабората у том смислу. У међувремену је промењен закон о универзитету – уместо скупштине, влада доноси одлуке по овом питању, па самим тим и коначна решења о матичности факултета. Иако је постојала спремност проф. др Данила Ж. Марковића за промену назива факултета, он бива распоређен на место амбасадора у Русију, и тиме се пропушта прилика за решавање овог проблема. Нова прилика указала се 2000. године у договору (проф. др Вилотијевић и проф. др Лакета) са Потпредседником Владе Републике Србије др Милованом Бојићем, када је требало да уследи реализација промене назива факултета, међутим промена политичких околности поново је осујетила план тадашњег руководства учитељских факултета у Београду и Ужицу.

Што се тиче матичности, на крају је постигнут договор са представницима катедре за педагогију Филозофског факултета у Београду, проф. др Љубомиром Коцићем и проф. др Недељком Трнавцем као и тадашњим продеканом Филозофског факултета. Пошто се нису сагласили за матичност учитељских факултета – педагошких наука, био је договор да гласи – дидактичко-методичких наука, обухватајући дидактику као науку и методике као апликативне предмете“.

Захваљујући кооперативности Универзитета у Нишу, матичност из области дидактичко-методичких наука најпре добија Учитељски факултет у Врању и први, 1998. године, организује упис студената на магистарски студиј. Учитељски факултет у Ужицу 1999. године води борбу да преиначи неприхватљиву одлуку Универзитета у Крагујевцу, којом се даје позитивно мишљење о матичности за организацију магистарских и докторских студија у научном подручју методике разредне наставе и методичких наука разредне наставе (Odluka nastavno-naučnog veća Univerziteta u Kragujevcu [1999], Univerzitet u Kragujevcu, br. 413/15.1.1999), иако се првобитни захтев односио на дидактичко-методичке науке. У тој намери истрајавају (Službeni akt upućen Vladi Republike Srbije, Predlog matičnosti za sticanje naučnog stepena doktor nauka i organizovanja magistarskih studija iz oblasti didaktičko-metodičkih nauka [1999]. Učiteljski fakultet, br. 264) и званично, децембра 1999. године, добијају матичност за област дидактичко-методичких наука (Rešenje o utvrđivanju matičnosti Učiteljskog fakulteta u Užicu [1999]. Službeni glasnik RS, br. 54, str. 1062). Остали факултети су следили ове примере. Најтеже је било добити сагласност за матичност са Универзитета у Београду, о чему је говорио и проф. Вилотијевић.

Нажалост, сви ови напори пашће у воду оног тренутка када учитељски факултети у процесу акредитације студијских програма непромишљено поново прихватају и ограничавају властиту матичност на област методике (разредне) наставе (Београд, Врање, Ужице, Јагодина, Лепосавић). Пропуштена је прилика да се на вишој инстанци реагује. Савет за високо образовање је преименовао матичност учитељских факултета (Јовановић, 2013, стр. 41) који је касније преименован у област *методике наставе*.

Све до 2010. године студенти докторских студија стицали су звање *докџор дидаџџичко-меџодџичких наука*. У складу с тадашњим правилником о листи стручних, академских и научних назива, а на захтев Учиџељског факултета у Београду од 27.10.2010., по добијеном позитивном мишљењу Комисије за акредитацију и проверу квалитета (Мишлџење Комисије за акредитацију и проверу квалитета на захтев Учиџељског факултета из Београда [2009]. КАРК, br. 612–00–807/2008–04), Министарство просвете РС издаје дозволу за рад за извођење студијског програма Докторске студије из Методике разредне наставе (Dozvola za rad Učiџељском факултету у Београду за извођење студијског програма Докџорске студије из Методике разредне наставе [2011]. Министарство просвете РС, br. 612–00–02304/2010–04). Овај пример следили су и други факултети напуштајући шири концепт властите матичности. Студијски план и програм докторских студија осмишљен је у сарадњи с учиџељским факултетима у Ужицу и Врању. Будући да су се факултети определили за систем 4+1+3, раније<sup>5</sup> (2008) су акредитоване основне и мастер студије студијског програма за образовање учиџеља и васпитача у предшолским установама.

### *Промена назива факулџеџа*

Још у време министра за више и високо образовање у Влади РС, проф. др Јеврема Јањића, на предлог делегације Учиџељског факултета из Ужица, покренута је и иницијатива Заједнице учиџељских факултета за промену назива у Педагошки факултет (Захтев Заједнице учиџељских факултета Србије упућен Влади РС о промени назива факултета у Педагошки факултет [2000]. Заједница учиџељских факултета, br.137). Позивајући се на делатност педагошких академија, Заједница се определила за двопредметни студиј (учиџељски и васпитачки), што је имплицирало неопходност промене назива ових факултета. Оснивање нових факултета за образовање васпитача сматрало су неоправданим и у економском и у стручном погледу. У образложењу предлога стоји: „У елаборату којим се образлаже потреба високошколског образовања учиџеља било је предложено да се у ту сврху оснују *џедаџошки факулџеџи*. У последњем тренутку пред саму расправу у Скупштини Србије, одустало се од тога јер је постојала оправдана бојазан да се одбаци и сама идеја о високошколском образовању учиџеља због отпора појединих катедри са Филозофског факултета, посебно катедре за Педагогију, која је због предложеног назива, сасвим неоправдано страховала за свој опстанак. У договору са тадашњим министром просвете предложен је и прихваћен назив *учиџељски факулџеџи* уз услов да се каснији назив тих факултета промени у

---

5 Године 2007. након усвајања новог Закона о високом образовању, који обухвата и трогодишње струковне студије за васпитаче, на Учиџељском факултету у Београду отворен је смер за васпитаче. Ови смерови основани су и на другим факултетима, док су у Новом Саду, Сремској Митровици, Крушевцу, Шапцу, Алексинцу, Вршцу, Кикинди, Пироту и Суботици, основане струковне студије за васпитаче. Дакле, идеја о школовању васпитача у окриљу учиџељских факултета се остварила, започела је Елаборатом о оправданости високошколског образовања васпитача из 2000. године, кога је на захтев Министарства за више и високо образовање Републике Србије разматрала Комисија у саставу: проф. др Младен Вилотијевић, проф. др Владимир Цветановић и проф. др Борислав Станојловић; позитивна оцена ове комисије претходила је одлуци не Владе из 2000, већ Владе Републике Србије из 2007. године о спајању уз припајање Више школе за образовање васпитача Учиџељском факултету у Београду.

*педагошки факултети*“ (Zahtev Zajednice učiteljskih fakulteta Srbije upućen Vladi RS o promeni naziva fakulteta u Pedagoški fakultet [2000]. Zajednica učiteljskih fakulteta, br.137). Овим су се факултети опредељивали преваходно за смерове учитељ – професор разредне наставе, васпитач предшколских установа, васпитач за домове ученика.

И у наредном периоду остала је дојазан катедре за педагогију Филозофског факултета, везана за промену назива учитељских факултета, која је страховала за своју позицију; њима су се придружили и просветни смерови других факултета.

Идеја о промени назива факултета почела је да се реализује нешто касније. Први су назив променили: Факултет у Јагодини (у Педагошки факултет 2006. године, а потом у Факултет педагошких наука 2012. године) и Учитељски факултет у Сомбору (2006). Нешто касније уследила је промена назива Учитељског факултета у Врању (2016) у Педагошки факултет, годину касније и Факултет у Ужицу добија званични назив Педагошки факултет. На крају, Учитељски факултет у Београду мења назив 2022. године у Факултет за образовање учитеља и васпитача. Учитељски факултет из Лепосавића једини није мењао назив.

У периоду од тридесет година постојања учитељски факултети, пратећи друштвено-идеолошке промене, усаглашавајући рад са актуелним образовним политикама у земљи и свету, а нарочито са ЕУ, пролазећи значајан развојни пут, бивају посвећени организационим реформама, усаглашавању правних норматива, усаглашавању наставне академске праксе, ширењу научних и образовних ресурса и делокруга рада, међународној сарадњи, решавању кадровских питања и професионалног развоја запослених, издавачкој делатности, унапређивању материјално-техничких услова рада, развијању програма стручног усаглашавања предметних наставника из педагошко-психолошко-методичких области... Међутим, излазак на бескомпромисну тржишну утакмицу, обезбеђивања неопходног броја студената према расположивим кадровским капацитетима, условио је и неке последичне асинхроне активности ових факултета – удаљавање од јединственог наставног плана и програма, али и опсега деловања. Факултети у Београду и Лепосавићу једини су остали искључиво посвећени идеји образовања учитеља и васпитача. Педагошки факултет у Врању шири делатност и акредитује интегрисане академске студије Мастер професор технике и информатике; Факултет педагошких наука у Јагодини акредитује смер ОАС и МАС Васпитач у домовима, основне струковне студије Струковна медицинска сестра васпитач, Мастер академске студије Веб дизајн, МАС образовање професора предметне наставе, МАС Liderство у образовању, МАС Образовне политике, Педагошки факултет у Сомбору ОАС и МАС Дипломирани библиотекар, ОАС Дигитално образовање, ДАС Доктор наука у библиотекарству; Педагошки факултет у Ужицу акредитује ОАС Педагогија и струковне студије Тренер у спорту.

Усмеревајући критеријуме селекције кандидата у правцу одговарајућих знања и способности, личносних квалитета будућих учитеља, факултети континуирано раде на унапређивању квалитета рада. Ипак, друштвено-економске и нове образовне околности суочиле су факултете за образовање учитеља са новим изазовима. У ситуацији опадања интересовања кандидата за упис на учитељски смер, али и акредитовања ових смерова на приватним факултетима и високим школама, факултети су кренули у битку за финансијски опстанак трагајући за другачијим решењима, креирајући нове смерове, што је за последицу имало и диферентне наставне планове

и програме (Zlatanović i Petrović, 2011). Будући и да су сами суочени са проблематичном уписном политиком, ширење делатности учитељских (педагошких) факултета додатно је узнемирило и пробудило старе бојазни Филозофског факултета, али и других факултета на којима се школују наставници предметне наставе. И једни и други су сагласни око једног: просветни смер је у кризи.

### **Стање и проблеми – приступ проблему истраживања**

Да би се боље разумели проблеми с којима се суочавају факултети просветне оријентације, потребно је сагледати шири образовни план. Данашње стање у просвети нужно је посматрати са два аспекта, како би се ишло у правцу потенцијалних функционалних решења на свим нивоима образовања: 1) потребе и жеље и 2) стање и проблеми.

Несумњиво је да сви (факултети за образовање наставног кадра, просветни радници, родитељи и деца, надлежно министарство) имају исте потребе и жеље: створити јак образовни систем на свим нивоима образовања који као крајњи исход има високообразовану, свестрану, демократски и хумано оријентисану личност оспособљену за континуирано и доживотно образовање; отелотворити очовеченог човека који поседује висококвалитетна функционална знања; оспособити одличан просветни кадар који ће моћи да подржи такав систем; спојити традицију образовања, у најбољем смислу те речи, са иновацијама...

Наставници се данас сусрећу с проблемима обимних наставних планова и програма, што резултира превеликим бројем часова обраде, и условима живота у свету снажних информационо-дигиталних промена заснованих на прогресији и мултиплицирању информација у кратком временском периоду. Оваке промене утичу и на убрзану трансформацију науке, а нова научна сазнања се даље нужно имплементирају у наставне програме. Међутим, кључно питање је: како се та имплементација реализује? Никако се не сме приступити сукцесивној, квантитативној надоградњи наставних програма, што је неретко случај, већ семора урадити квалитативна ревизија постојећих програмских садржаја. У намери да реализује наставни програм, учитељ је принуђен да „трчи“ кроз садржаје – нема ни простора ни времена да се врати на уочене и неретко нагомилане пропусте и проблеме. Пошто нема времена за вежбање и утврђивање ученог, изостају функционална и стваралачка знања ученика. Бавећи се искључиво преоптерећујућим административним и организационим улогама, учитељи недовољно времена имају за васпитно-образовну делатност. Најчешће функционишу под стресом (Kuriacou, 2001; Neves de Jesus & Lens, 2005; Lučić, 2007), добар део свог слободног времена троше на административне послове и правну регулативу која све више мења аутономне васпитне поступке, изложени су компликованој комуникацијина вајбер групама, имају обавезу да учествују у бројним тимовима, пројектима, немају потпуну аутономију у осмишљавању и примени васпитних мера, неретко се осећају незаштићеним од захтева и напада родитеља, губе достојанство (Šehil i sar., 2019), неадекватно су плаћени за свој рад (Bielby et al., 2007), имају лош друштвени статус (Bjelajac i Reić, 2006; Diković i Plavšić, 2022; Jukić i Reić Ercegovac, 2008; Lučić, 2007; Radeka i Sorić, 2006), тако да се може констатовати да је данашњи учитељ у Србији незадовољан, а незадовољство просветних радника је већ раније забележено и у другим земљама (Scott et al., 2001). Наздовољан учитељ не

може на пожељан начин да васпитава ученика. Отуда унутрашња мотивација, која опредељује за учитељски позив, и задовољство избором занимања и квалитетом студија могу бити једина валидна опција која опредељује квалитет рада учитеља као најважнијег појединачног фактора образовног успеха ученика (Šimić Šašić i dr., 2013). Испитујући која то професионална питања и дилеме заокупљају данашње учитеље и наставнике, како почетнике, тако и оне са искуством, Вујисић Живковић и Врањешевевић (2019) установиле су кључне теме: „брига за опстанак“, „брига за наставу“ и „брига за ученика“. Може се рећи да су то суштинске дилеме које се данас постављају и пред учитељску професију.

Данашњи ученик је другачији од ученика пре 10 година: неретко има осам часова, врло мало времена проводи у непосредном дружењу с вршњацима, има додатне приватне часове и организоване слободне активности. Ако се узму у обзир време проведено у школи и организованим слободним активностима у току једног дана, и време за израду домаћих задатака, јасно је да овакав ученик не може бити концентрисан 12 сати дневно. Његов мозак се брани на тај начин што се фокусира само на оно што је за њега доживљајно важно, што за последицу има лоша знања, поремећај пажње, хиперактивност итд. Често су под притиском родитеља који очекују резултате (јер су додатно финансијски улагали у приватне часове) па су и они и учитељи, а и сами родитељи, изложени анксиозности. У оваквим условима ни Министарство просвете не може бити задовољно затеченим стањем, будући да су уложили читав низ мера усмерених на унапређивање васпитно-образовног рада у целини.

У случају да не реагујемо правовремено, а ценимо да је сада последњи тренутак за то, тако нас уче и искуства других земаља (Allen et al., 2019; Hargreaves et al., 2019; Perryman & Calvert, 2020; Scott et al., 2001; Towers & Maguire, 2017), можемо очекивати још непожељније стање образовног система. У условима пада интересовања за просветни позив (ауторитет наставника доведен у питање; свршени студенти немају изражену жељу да се баве позивом за који су се школовали; немогућност обезбеђивања замене за одсуствујуће наставнике; борба учитељских [педагошких] факултета за опстанак; приватни факултети полако преузимају примат у школовању инстант учитеља), желели смо да утврдимо реално чињенично стање како бисмо могли да се бавимо перцепцијом будућности учитељског позива. Зато смо поставили главни циљ истраживања: Упоредном анализом испитати уписне потенцијале државних учитељских факултета некада и сада, сциљем праћења и пројекције стања у ближој будућности. Сходно томе дефинисана су два истраживачка задатка: а) сагледати заинтересованост кандидата за смер учитељ некада и сада (првих и последњих пет уписних година); б) упоредити квалитет селектованих кандидата при упису на учитељски студиј некада и сада (првих и последњих пет уписних година).

Истраживање трансферзалног карактера је реализовано применом дескриптивне методе. Рад на педагошкој документацији био је основ за табеларни приказ добијених резултата. Инструмент истраживања представљају уписне ранг-листе у првих и последњих пет година рада факултета. Узорак истраживања представљају два од шест државних факултета са простора западне и централне Србије. Реч је о намерном и репрезентативном узорку државних учитељских (педагошких) факултета.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Први корак анализе подразумевао је сагледавање уписне политике факултета у првих пет година од њиховог оснивања. Евидентна је бројност заинтересованих кандидата за упис. У првих пет година узорковани факултети уписали су укупно 1.040 студената, док је број пријављених кандидата износио 1.291, што је 24,13% више од очекиваног. Дакле, око четвртина пријављених кандидата није остварила упис по основу рангирања и ограничења уписне квоте (80–120).

Табела 1: *Заинтересованости кандидата за училијски њозив од 1993. до 1994.*

Уписни рок	Училијски факултет Ужице			Училијски факултет Јагодина		
	Приј.	Упис.	Разл.	Приј.	Упис.	Разл.
Академска година	Приј.	Упис.	Разл.	Приј.	Упис.	Разл.
1993/94	145	100	+45	133	80	+53
1994/95	82+30	82+18	+12	84+28	84+16	+12
1995/96	131	100	+31	78+33	100	+11
1996/97	139	110	+29	143	120	+23
1997/98	127	110	+17	138	120	+18
Укупно	654	520	+134	637	520	+117

Напомена: Приј. – број пријављених; Упис. – број уписаних; Разл. – разлика која се исказује сходно прописаним уписним квотама (УФ Ужице 100 и 110, УФ Јагодина 80, 100 и 120).

Напомињемо да се комплетан упис одвијао претежно у првом уписном року, осим у академској 1994/95 када су факултети остварили читав упис у другом испитном року, при чему је поново било више заинтересованих у односу на број који се прима. Ова година се показала као критична за оба узоркована факултета, што је вероватно последица укидања средњих педагошких школа са којих су приоритетно долазили кандидати. Од академске 1994/95 на училијске факултете, осим ученика гимназија и средњих економских школа, уписују се и ученици медицинске струке. Због значајне заинтересованости за упис, факултети траже и добијају дозволу од надлежног министарства за повећање уписних квота са 100 на 110 и 120.

Међутим, због сложених и измењених друштвено-образовних околности, дескрипција уписне политике је данас значајно другачија.

У последњем периоду рада училијских (педагошких) факултета забележен је пад интересовања за упис на студијски смер учитељ. Број укупно уписаних на два факултета износи свега 369, што је приближно броју пријављених – 373 (четири кандидата су одустала од уписа). Дакле, факултети у просеку освају четвртину или 25,37% уписа у односу на акредитовану квоту.

Табела 2: Заинтересованости кандидата за учитељски позив од 2019. до 2024.

Уписни рок	Педагошки факултет Ужице			Факултет педагошких наука Јагодина		
	Приј.	Упис.	Разл.	Приј.	Упис.	Разл.
Академска година	Приј.	Упис.	Разл.	Приј.	Упис.	Разл.
2019/20	29+6	29+6	-59	53+5	53+5	-152
2020/21	16+2	16+2	-76	54+7	54+7	-149
2021/22	24+5	20+5	-69	46+7	46+7	-157
2022/23	19+2	19+2	-73	34+9	34+9	-167
2023/24	16+1	16+1	-77	34+4	34+4	-172
Укупно	120	116	-354	253	253	-797

Легенда: Приј. – број пријављених; Упис. – број уписаних; Разл. – разлика која се исказује бројем недо-стајућих студената сходно прописаној акредитованој уписној квоти (Ужице -94, Јагодина - 200).

Број планираних, акредитованих расположивих места у последњих пет година на два узоркована факултета износио је 1.470. Акредитација студијских програма и установа довела је факултете пред дилему да ли смањивати уписне квоте студијског смера учитељ на рачун продукције других смерова (Педагошки факултет Ужице – 94), или задржати постојеће стање (Факултет педагошких наука у Јагодини – 200) уколико се не угрожава статистичко оптерећење наставника у електронском обрасцу НАТ-а.

Осим тога, на факултете се сада, за разлику од ранијег периода, поред поменутих ученика, уписују и ученици свих осталих средњих школа, што упућује на пад квалитета студената учитељских факултета. Додатна анализа њиховог школског успеха послужиће само за формално сагледавање опште успешности кандидата у два узоркована периода, будући да је тешко поредити категорије успеха некадашњих и садашњих ђака средње школе различитих стручних опредељења и квалификација.

Табела 3: Оштии успех кандидата уписаних на учитељски студиј од 1993. до 1997.

Уписни рок	Учитељски факултет Ужице			Учитељски факултет Јагодина		
	Одлич. 40–36 б.	Вр. доб. 35, 99–246.	Доб. 23,99–166.	Одлич. 40–36 б.	Вр. доб. 35, 99–246.	Доб. 23,99–166.
1993/94	28 28%	72 72%	/ /	44 55%	36 45%	/
1994/95	7+7 14%	66+9 75%	9+2 11%	16+2 18%	63+16 79%	1+2 3%
1995/96	13 13%	74 74%	13 13%	14+4 16,36%	63+27 81,81%	0+2 1,82%
1996/97	18 16,36%	87 79,09%	5 4,54%	14 11,67%	96 80%	10 8,33%

Уписни рок	Училишњи факултет Ужице			Училишњи факултет Јагодина		
	1997/98	14 12,73%	83 75,45%	13 11,82%	21 17,5%	95 79,17%
Укупно	87 16,73%	391 75,19%	42 8,08%	115 31,24%	396 62,85%	19 3,01%

Налази показују да су кандидати за упис на училишње факултете у првих пет година доминантно врло добри ученици и њихово учешће у просеку се креће у распону од 81,81% до 45%. На другом месту су одлични ђаци који највеће учешће остварују прве уписне године у односу на остале, што кореспондира са последњом генерацијом ученика средњих педагошких школа која је чинила већину уписаних. У прилог овој тврдњи је и налаз да у првој генерацији уписаних нема ученика са добрим успехом, док се у осталим годинама удео ових ученика на уписним ранг-листама креће од 1,67% до 14%. Скоро трећина, односно половина уписаних одличних ученика (28%–55%) је у првој уписној години, док у осталим годинама њихово учешће значајно опада, и креће се у интервалу од 9% до 17,5%.

Табела 4: Ошњи уписивачи кандидата уписаних на училишњи факултет од 2019. до 2024.

Уписни рок	ПФ Ужице			ФПН Јагодина		
	Одлич. 40–36 б.	Вр. доб. 35,99–246.	Доб. 23,99–166.	Одлич. 40–36 б.	Вр. доб. 35,99–246.	Доб. 23,99–166.
2019/20	5+0 14,28%	23+6 82,86%	1+0 2,86%	13+0 22,41%	38+4 72,41%	2+1 5,18%
2020/21	5+0 27,78%	10+2 66,7%	1+0 5,55%	2+0 3,28%	49+6 90,16%	3+1 6,56%
2021/22	7+0 28%	13+4 68%	0+1 4%	13+3 30,19%	31+3 64,15%	2+1 5,66%
2022/23	2+0 9,52%	16+2 85,71%	1+0 4,77%	11+0 25,58%	23+9 74,42%	0+0 0%
2023/24	0+0 0%	16+0 94,12%	0+1 5,88%	13+1 36,84%	20+3 60,53%	1+0 2,63%
Укупно	19 16,38%	92 79,31%	5 4,31%	56 22,13%	186 73,52%	11 4,35%

Анализа општег средњошколског успеха кандидата за упис на училишњи факултет у последњих пет година на узоркованим факултетима показала је да су и даље најбројнији врло добри ученици. Они чине у просеку око четири петине уписаних (79,31%–75,52%); следе одлични ученици – око петине (16,38%–22,13%); мали је удео добрих ученика (4,31%–4,35%). Међутим, забележене су и уписне године без учешћа, или са малим учешћем, одличних ђака (2023/24 и 2020/21). Важно је напоменути да процентуални исказ у анализи стања у последњих пет година треба узети са резервом, будући да је реч о малим фреквенцијама у категоријама одличних и добрих ученика.

Међутим, ако се сагледа укупан узорак, може се приметити да је учешће одличних ученика у првих пет година 30,65%, док је у последњем периоду 20,21%. И даље су најдоминантнији врло добри ученици, с тим што су у првих пет година они чинили око 60,09% уписаних, док их је у новијем периоду 74,93%. Дакле, проценат одличних се с временом смањило у корист ученика са врло добрим успехом.

Упоредна анализа издваја показатеље који иду у прилог уписној политици факултета у првим годинама рада: велика заинтересованост за позив, проширење уписних квота, комплетан упис у првом, ређе у другом испитном року; боља селекција кандидата у погледу професионалне оријентације. Иако је евидентирано исто рангирање врло добрих и одличних ученика, њихова заступљеност није идентична, нити је реч о кандидатима истих свршених средњих школа; важно је и напоменути да је у периоду 90-их година спровођена ригорознија политика вредновања постигнућа ученика.

У последњих пет година факултети су пред озбиљним изазовима који се односе на немогућност ни приближног досезања планиране уписне квоте у више пријемних рокова. Забележено је чак 1.151 недостајуће место у односу на планирани акредитовани очекивани број кандидата. Тачније, петина је уписаних у односу на број планираних. Овим се актуелизује питање о(п) станка учитељских смерова, а с тим у вези и питање квалитета будућег просветног кадра првог циклуса образовања Републике Србије. Остаје дилема: ко ће нам образовати и васпитавати децу у будућности?

Истраживања показују да наставници верују да функционалне националне образовне политике под покровитељством владе могу да иду у правцу унапређивања статуса наставничке професије. Под тим се подразумева: уважавање професионалног статуса, стручности, консултовање приликом планирања и спровођења образовних реформи, смањење спољне контроле ради изграђивања осећаја међусобног уважавања и поверења (Hargreaves et al., 2007). Стратегије за задржавање наставника у струци требало би да подрже и добре колегијалне односе, смање оптерећење наставника, створе амбијент сигурности и флексибилности, и пруже нове наставне могућности (Howes & Goodman-Delahunty, 2015).

## ЗАКЉУЧАК

Идући у сусрет снажној дигитализацији васпитно-образовног процеса и увођењу вештачке интелигенције у просветну делатност на свим нивоима образовања, немогуће је не констатовати актуелно кадровско стање у школском систему Србије. Јасно је да тренутно, бар када је реч о првом циклусу образовања, окосницу просветног кадра данас представљају некадашњи студенти који припадају првим уписним генерацијама учитељских факултета. Овакви кадрови јесу у могућности да се носе са изазовима савремене струке, ако се изузму сви већ поменути паразитарни фактори (стрес, преоптерећеност, незадовољство...). Остаје отворено питање да ли ће истрајати у професионалној оријентацији. Континуирани пад интересовања за учитељски позив, одбијање ангажовања у струци, већ данас, а посебно у блиском временском периоду, резултираће значајним помањкањем запослених у школи, а тиме и озбиљним проблемима у

квалитетној организацији и реализацији наставног процеса. Изнуђена „селекција“ кандидата за учитељски студиј у блиској будућности определиће карактер и онако пољуљаног школског система, а ови кадрови ће ускоро бити у позицији да процењују могућност примене вештачке интелигенције у васпитно-образовном раду.

Улагање у просветни систем јесте улагање у будућност. Отуда је крајње време за хитно реаговање. Педагошки (учитељски) и њима сродни факултети би требало да се изузму из бескомпромисне болоњске утакмице и да се што пре прогласе факултетима од приоритетног националног значаја. Добијајући овај статус, они се истовремено обавезују на висококвалитетан рад у складу са захтевима савремене науке, али и искуствима других, у том погледу, репрезентативних земаља света. Сходно томе, били би у обавези да спроводе одговарајућу кадровску и уписну политику. Полазници оваквих елитних факултета би требало да буду одлични ученици са свршеном средњом педагошком школом или просветном гимназијом, који би приликом полагања пријемних испита пролазили елиминационе интервјуе и тестове (тест личности и тестове музичких, говорних и физичких способности). Само студенти добрих квалификација могу позитивно одговорити на захтеве нових наставних планова и програма учитељских факултета и на прави начин се укључити у имплементацију савремене образовне технологије у васпитно-образовни систем. У савременој стратегији образовања учитеља недопустиво би било занемарити дугогодишњу богату традицију учитељских школа и педагошких академија. Стратешка решења морају се градити у контексту специфичности, важности и развојности учитељске професије.

Да би се обезбедила заинтересованост за просветни позив, нужно је извршити реформу актуелних наставних планова и програма на свим нивоима образовања, повећати број часова и вежби на рачун часова обраде, фокус са формализма пребацити на квалитет рада (данас је битније шта је записано, него да ли је реализовано!), учитеље растеретити у погледу додатних ангажовања и сложених административних улога, дати предност васпитним мерама у односу на правне процедуре чиме би се решило питање ауторитета учитеља. Школска управа би требало да се преоријентише са надзорног на саветодавни стручни рад, водећи рачуна о професионалној оријентацији школских надзорника (саветника)... Стручним усавршавањем учитеља и издавачком уџбеничком делатношћу би требало да координирају педагошки (учитељски) факултети у сарадњи са Министарством просвете и ЗУОВ-ом (фокус са квантитета преоријентисати на квалитет).

Формирање педагошког универзитета, у чији састав би ушли сви педагошки факултети, смерови факултета просветне струке, катедра за педагогију филозофских факултета, обезбедило би дугорочну националну стратегију образовања деце и младих, као и просветних кадрова у складу са националном стратегијом и вредностима савремене педагошке науке. Овим решењима би се и материјални и друштвени положај просветних радника подигао на виши ниво, и повратио пољуљани углед у друштвеној средини. У супротном, у околностима депопуларизације учитељског позива, школски систем Србије биће пред још озбиљнијим изазовима.

## ЛИТЕРАТУРА

- Allen, J., Rowan, L. & Singh, P. (2019). Status of the teaching profession—attracting and retaining teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(2), 99–102. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1581422>
- Bielby, G., Sharp, C., Shuayb, M., Teeman, D., Keys, W. & Benefield, P. (2007). *Recruitment and retention on initial teacher training: A systematic review. Final Report*. London: Training and Development Agency for Schools.
- Bjelajac, S. i Reić, A. (2006). Društveni ugled odgojitelja. U: H. Ivon (ur.). *Zbornik radova prema kvalitetnoj školi, 5. Dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije*, 175–188. HPKZ-ogranak Split, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Čehil, K., Canjek-Androić, S. & Hajduk, M. (2019). Zaštitimo dostojanstvo učitelja—odgojimo odgovorne mlade ljude! U: B. Pahurina (ur.). *Peti međunarodni kongres logoterapije*, 95–99). Zagreb: Logos – Hrvatska udruga za logoterapiju.
- Diković, M. i Plavšić, M. (2022). Učiteljski posao i doprinos obrazovanja iz učiteljske, studentske i akademske perspektive. U: V. Rajić (ur.). *Suvremeni pristup obrazovanju učitelja*, 285–317. HAZU, Bjelovar i Sveučilište u Zagrebu.
- Golubović, A. (2018). Učiteljski poziv i odgajanje: razmatranje iz perspektive filozofije odgoja. *Odgojno-obrazovne teme*, 1(1–2), 141–162.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C. & Pell, T. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession. Final Report of the Teacher Status Project. The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge*. University of Cambridge Faculty of Education and Department of Media and Communication, University of Leicester, Cambridge and Leicester.
- Howes, L. M. & Goodman-Delahunty, J. (2015). Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers, and on staying or leaving. *Issues in Educational Research*, 25(1), 18–35.
- Jovanović, A. (2013). Druga decenija, ujedinjenje i akreditacija. U: P. Pijanović (ur.). *Učiteljski fakultet 1993–2013*, 39–42. Učiteljski fakultet Beograd.
- Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2008). Zanimanja učitelja i odgajatelja iz perspektive studenata. *Metodički obzori*, 3(2), 73–82.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53, 27–35. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>.
- Laketa, N. (2022). *Put*. Srpska akademija obrazovanja, Beograd.
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9(1), 151–164.
- Neves de Jesus & Lens (2005). An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Psychology*, 54(1), 119–134. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>.
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Institut za društvena istraživanja i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

- Perryman, J. & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>.
- Šimšić Šašić, S., Grbin, K. i Grnin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom zanimanja. *Magistra ladertina*, 8(1), 7–27.
- Radeka, I. i Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), 16–177.
- Scott, C., Stone, B. & Dinham, S. (2001). I love teaching but, international patterns of teacher discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9, 1–7. <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html>.
- Šašić, Š. & Grbin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom zanimanja. *Magistra ladertina*, 8(1), 7–27.
- Towers, E. & Maguire, M. (2017). Leaving or staying in teaching: A 'vignette' of an experienced urban teacher 'leaver' of a London primary school. *Teachers and Teaching*, 23(8), 946–960. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358703>.
- Vilotijević, M. (2013). Pripreme za osnivanje Učiteljskih fakulteta u Srbiji. U: P. Pijanović (ur.). *Učiteljski fakultet 1993 – 2013*, 36. Učiteljski fakultet Beograd.
- Vujisić Živković, N. i Vranješević, J. (2019). Konceptualizacija i istraživanje profesionalnog razvoja nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 32(3), 13–23. <https://doi.org/10.5937/inovacije1903013V>.
- Zlatković, B. i Petrović, D. (2011). Inicijalno obrazovanje učitelja u Srbiji: analiza kompatibilnosti planova i programa učiteljskih fakulteta. *Nastava i vaspitanje*, 60(4), 651–663.

## ИЗБОРИ

- Dozvola za rad Pedagoškom fakultetu u Vranju za izvođenje studijskog programa DAS – Metodika razredne nastave* (2016). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, br. 612-00-0 087 412016-06 od 15.8.2016.
- Dozvola za rad Učiteljskom fakultetu u Beogradu za izvođenje studijskog programa Doktorske studije iz Metodike razredne nastave* (2011). Ministarstvo prosvete RS, br. 612-00-02304/2010-04 od 28.2.2011.
- Jedinstvena rang-lista primljenih kandidata Učiteljskog fakulteta u Jagodini, Prvi konkursni rok za školsku 1993/94* (1993). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, objavljena 27.7.1993.
- Jedinstvena rang-lista za upis u prvu godinu osnovnih studija u školskoj 1995/1996* (1995). Arhiv studentske i pravne službe Pedagoškog fakulteta u Užicu, objavljena 1.7.1995.
- Konačna rang-lista kandidata prijavljenih u drugom upisnom roku, Studijski program: Učitelj* (2020). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, objavljena 14.9.2020.
- Konačna rang-lista OAS Učitelj Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, Drugi upisni rok* (2019). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini.
- Konačna rang-lista prijavljenih kandidata za upis u prvu godinu studija u školskoj 2021/22 godini (drugi konkursni rok)* (2021). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, br. 01-3387/2, objavljena 9.9.2021.

- Konačna rang-lista prijavljenih kandidata za upis u prvu godinu studija u školskoj 2022/23 godini, Studijski program: Učitelj* (2022). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, br. 01–3611/1, objavljena 4.7.2022.
- Konačna rang-lista sa redosledom prema stečenom ukupnom broju bodova svakog učesnika konkursa za školsku 2019/20, Drugi upisni rok* (2019). Arhiv studentske službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Konačna rang-lista sa redosledom prema stečenom ukupnom broju bodova svakog učesnika konkursa za školsku 2019/20, Prvi upisni rok* (2019). Arhiv studentske službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Konačna rang-lista sa redosledom prema stečenom ukupnom broju bodova svakog učesnika konkursa za školsku 2020/21, Drugi upisni rok* (2020). Arhiv studentske službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Konačna rang-lista sa redosledom prema stečenom ukupnom broju bodova svakog učesnika konkursa za školsku 2020/21, Prvi upisni rok* (2020). Arhiv studentske službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Konačna rang-lista sa redosledom prema stečenom ukupnom broju bodova svakog učesnika konkursa za školsku 2021/22, Drugi upisni rok* (2021). Arhiv studentske službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Konačna rang-lista sa redosledom prema stečenom ukupnom broju bodova svakog učesnika konkursa za školsku 2021/22, Prvi upisni rok* (2021). Arhiv studentske službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Konačna rang-lista sa redosledom prema stečenom ukupnom broju bodova svakog učesnika konkursa za školsku 2022/23, Drugi upisni rok* (2022). Arhiv studentske službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Konačna rang-lista sa redosledom prema stečenom ukupnom broju bodova svakog učesnika konkursa za školsku 2022/23, Prvi upisni rok* (2022). Arhiv studentske službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Konačna rang-lista sa redosledom prema stečenom ukupnom broju bodova svakog učesnika konkursa za školsku 2023/24, Drugi upisni rok* (2023). Arhiv studentske službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Konačna rang-lista sa redosledom prema stečenom ukupnom broju bodova svakog učesnika konkursa za školsku 2023/24, Prvi upisni rok* (2023). Arhiv studentske službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Konačna rang-lista, Studijski program: Učitelj* (2021). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini.
- Konačna rang-lista za upis kandidata u prvu godinu osnovnih akademskih studija, Program Učitelj, Prvi upisni rok* (2020). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, objavljena 6.7.2020.
- Konačna rang-lista za upis u prvu godinu osnovnih akademskih studija Učiteljskog Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, Prvi upisni rok* (2019). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini.
- Konačna rang-lista prijavljenih kandidata za upis u prvu godinu studija u školskoj 2022/23 godini, Drugi konkursni rok, Studijski program: Učitelj* (2022). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, br. 01–4232/1, objavljena 7.9.2022.
- Konačna rang-lista prijavljenih kandidata za upis u prvu godinu studija u školskoj 2023/24 godini, Studijski program: Učitelj* (2023). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, br. 01–2388/1–2, objavljena 30.6.2023.
- Konačna rang-lista prijavljenih kandidata za upis u prvu godinu studija u školskoj 2023/24 godini, Drugi konkursni rok, Studijski program: Učitelj* (2023). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, br. 01–4049/1–2, objavljena 4. 9.2023.

- Mišljenje Komisije za akreditaciju i proveru kvaliteta na zahtev Pedagoškog fakulteta u Vranju* (2009). KAPK, br. 612-00654/2008-04 od 18.1.2009.
- Mišljenje Komisije za akreditaciju i proveru kvaliteta na zahtev Učiteljskog fakulteta iz Beograda* (2009). KAPK, br. 612-00-807/2008-04 od 18.1.2009.
- Odluka nastavno-naučnog veća Univerziteta u Kragujevcu* (1999). Univerzitet u Kragujevcu, br. 413 od 15.1.1999.
- Rang-lista kandidata za upis u prvu godinu osnovnih studija školske 1993/94 godine, Prvi upisni rok* (1993). Arhiv studentske i pravne službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Rang-lista kandidata za upis u prvu godinu osnovnih studija školske 1996/97, Prvi upisni rok* (1996). Arhiv studentske i pravne službe Pedagoškog fakulteta u Užicu.
- Rang-lista kandidata za upis u prvu godinu osnovnih studija školske 1997/98, Prvi upisni rok* (1997). Arhiv studentske i pravne službe Pedagoškog fakulteta u Užicu, objavljena 3.7.1997.
- Rang-lista primljenih kandidata Učiteljskog fakulteta u Jagodini, Prvi konkursni rok za školsku 1994/95* (1994). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, objavljena 5.7.1994.
- Rang-lista primljenih kandidata Učiteljskog fakulteta u Jagodini, Prvi konkursni rok za školsku 1995/96* (1995). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, objavljena 5.7.1995.
- Rang-lista primljenih kandidata Učiteljskog fakulteta u Jagodini, Drugi konkursni rok za školsku 1995/96* (1995). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, objavljena 10.9.1995.
- Rang-lista za upis u prvu godinu studija školske 1996/97 godine, Prvi upisni rok* (1996). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, objavljena 5.7.1996.
- Rang-lista za upis u prvu godinu studija školske 1997/98 godine, Prvi upisni rok* (1997). Arhiv studentske službe Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, objavljena 5.7.1997.
- Rešenje o ispunjenosti uslova za početak rada i obavljanje delatnosti Učiteljskog fakulteta u Beogradu* (1993). Ministarstvo nadležno za visoko obrazovanje, br. 612-00-489/93-04 od 24.8.1993.
- Rešenje o utvrđivanju matičnosti Učiteljskog fakulteta u Užicu* (1999). Službeni glasnik RS, br. 54, str. 1062.
- Rešenje za upis u prvu godinu studija školske 1994/95 kandidata koji su ispunili uslove za upis u prvu godinu u prvom konkursnom roku* (1994). Arhiv studentske i pravne službe Pedagoškog fakulteta u Užicu, objavljeno 4.7.1994.
- Službeni akt ministra prosvete Dimitrija Dimitrijevića* (1991). Republika Srbija, Ministarstvo prosvete, br. 9-08/91-01, 29. 3. 1991.
- Službeni akt – pismo direktoru Pedagoške akademije Užice o osnivanju Učiteljskog fakulteta u Užicu* (1992). Univerzitet u Kragujevcu, br. 114/3 od 23.7.1992.
- Službeni akt upućen Ministarstvu prosvete Republike Srbije – Dostavljanje mišljenja Univerziteta u Nišu o „Elaboratu o društveno-ekonomskoj opravdanosti osnivanja Fakulteta za obrazovanje učitelja“* (1991). Univerzitet u Nišu, br. 01-2615/3-91 od 27.12.1991.
- Službeni akt upućen Ministarstvu prosvete Srbije – Mišljenje o „Elaboratu o društveno-ekonomskoj opravdanosti osnivanja učiteljskih fakulteta“* (1991). Univerzitet u Beogradu, br. 06-2186/2 od 31.12.1991.

- Službeni akt upućen Vladi Republike Srbije, Predlog matičnosti za sticanje naučnog stepena doktor nauka i organizovanja magistarskih studija iz oblasti didaktičko-metodičkih nauka* (1999). Učiteljski fakultet, br. 264 od 15. 10.1999.
- Službeni akt – mišljenje na Elaborat o društveno-ekonomskoj opravdanosti osnivanja fakulteta za obrazovanje učitelja u Beogradu, Somboru, Vranju i Užicu* (1992). Nastavno-naučno veće Univerziteta u Novom Sadu, br. 04–19/1 od 6.1.1992.
- Službeni akt – Zaključci ekspertne grupe sa zajedničkog sastanka direktora pedagoških akademija u Somboru, Užicu i Vranju i članova užeg tima ekspertne grupe koja je radila Elaborat o opravdanosti osnivanja učiteljskih fakulteta* (1992). Univerzitet u Novom Sadu, br. 19–6/1992.
- Zabeleška intervjuja* (2022). Pedagoški fakultet Užice, razgovor prof. dr Danijele Vasilijević sa prof. dr Mladenom Vilotijevićem od 2.2.2022.
- Zakon o osnivanju učiteljskih fakulteta i o ukidanju i promeni delatnosti pedagoških akademija i viših škola* (1993). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 49 od 1. 7.1993.
- Zakon o usmerenom obrazovanju i vaspitanju* (1986). Službeni glasnik SR Srbije, br. 14/86 i 8/88 od 26. aprila 1986.
- Zahtev Zajednice učiteljskih fakulteta Srbije upućen Vladi RS o promeni naziva fakulteta u Pedagoški fakultet* (2000). Zajednica učiteljskih fakulteta, br.137 od 25.7.2000.

**Danijela N. Vasilijević<sup>6</sup>**

University of Kragujevac, Faculty of Pedagogy Užice (Serbia)

## TEACHER TRAINING FACULTIES FROM RETROSPECTIVE TO PERSPECTIVE<sup>7</sup>

**Abstract:** Emphasizing the importance of the quality of teacher education from the perspective of projecting social and educational realities, questions regarding the academic education of teachers in Serbia have been considered – from the establishment of the first faculties for teacher education to the present day. The key objective of the research is to examine the enrollment potential of state teacher training faculties in the past (from 1993/94 to 1997/98) and now (from 2019/20 to 2023/24) with the intention of projecting the current state. The research, of a transversal nature, was conducted using descriptive methods. By comparing quantitative indicators, the interest and quality of candidates for enrollment in teacher (pedagogical) faculties in central

<sup>6</sup> vasilijevic@pfu.kg.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0003-4572-0397>

<sup>7</sup> The paper was previously presented in the form of an introductory speech at the Teachers' Congress of Serbia on June 1, 2024, in the form of an oral presentation under a similar title.

and western Serbia over the first and last five years of operation were analyzed, excluding the non-standard academic year 2025. The research sample is intentional and consists of ranking lists of teacher (pedagogical) faculties from Užice and Jagodina. The findings showed a serious tendency of decreasing interest in enrolling in teacher studies; a dominance of candidates with very good academic performance, with a noted decrease in interest from excellent students in the teaching profession by one-third in the last period. The affirmation of the teaching profession in Serbia should be considered a priority national issue.

**Keywords:** education, teaching, teacher, candidate selection

UDC 37.091.3::796-053.4(497.11)

*Original scientific paper*

Submitted 4/2/2026

Accepted 21/4/2026

Doi:10.5937/metpra29-64656

**Gabrijela B. Grujić<sup>1</sup>**

**Gorana G. Lapčević<sup>2</sup>**

**Vanja Z. Đorđević<sup>3</sup>**

University of Belgrade, Faculty of Education, Belgrade, Serbia

## **PARENTAL PERSPECTIVES ON PHYSICAL ACTIVITY IN PRESCHOOL: READINESS FOR PARTICIPATION AND BARRIERS TO INVOLVEMENT**

**Abstract:** This study examined parents' attitudes toward the importance of physical activity in preschool, their readiness to participate in physical education activities, perceived barriers to involvement, and preferred forms of cooperation with preschool teachers. The study was conducted on a sample of 50 parents whose children attend the "Čukarica" Preschool in Belgrade, using a structured questionnaire. Data were analyzed using descriptive statistics and independent-samples t-tests. The results showed that parents expressed strongly positive attitudes toward the role of physical activity in children's health, motor development, and psychosocial well-being. However, their actual participation was conditioned by personal opportunities, motivation, educational level, and organizational conditions within the preschool. The most frequently reported barriers were lack of time, unsuitable activity schedules, and feelings of insecurity, while the most encouraging forms of cooperation were short, well-organized, and enjoyable activities, such as family sports days, movement workshops, and eco-walks. Activities led by preschool teachers were rated more favorably than those involving external sports specialists. The findings indicate the need to develop diverse, accessible, and flexible models of cooperation that strengthen family-preschool partnership and promote greater parental involvement in preschool physical education.

**Keywords:** physical education, questionnaire, parental involvement, preschool teacher

---

1 gabrijela.grujic@uf.bg.ac.rs , <https://orcid.org/0000-0003-2083-5606>

2 gorana.lapcevic@chartwell.edu.rs /

3 vanja.prazina@gmail.com /

## INTRODUCTION

Physical activity represents a fundamental component of healthy growth and development in early childhood. In addition to its effects on physical health and motor competence, regular movement contributes to children's cognitive, social, and emotional development (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2004). Early childhood is a critical period for the formation of lifelong habits related to movement, play, and an active lifestyle, which are shaped primarily within the family environment and subsequently reinforced through institutional education (Bala, 2007; Džinović, Martinović, & Kojić, 2018). Preschool institutions play an important role in providing structured and developmentally appropriate physical activities (Bala, 2007). However, the effectiveness of institutional programs depends to a large extent on the continuity between preschool practices and family support at home. Previous studies have shown that parents' attitudes toward physical activity, parental modeling, and parental involvement in educational activities are significant predictors of children's activity levels and motor development in preschool settings (Janković, 2011; Džinović, 2019).

Contemporary pedagogical approaches therefore emphasize the partnership between families and preschool institutions as a prerequisite for high-quality early childhood education. Parental involvement in preschool physical education may take multiple forms, including participation in joint activities, collaboration in planning and evaluation, and support for physical activity in the home environment (Vandell, Simpkins, & Wegemer, 2019). Such involvement is associated not only with children's higher engagement and positive attitudes toward movement, but also with stronger family-school relationships and a more positive educational climate (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011).

Despite the recognized importance of family and preschool cooperation, empirical evidence indicates that parental participation in organized preschool activities is often limited (Vandell et al., 2019). Commonly reported barriers include lack of time, work obligations, organizational constraints, and feelings of insecurity regarding personal competence for active participation (Pavlović, Breneselović, & Krijak, 2014). Moreover, there is a lack of studies that simultaneously examine parents' attitudes, readiness for participation, perceived barriers, and preferred forms of cooperation specifically in the domain of preschool physical education.

Accordingly, the present study aimed to examine: (1) parents' attitudes toward the importance of physical activity for children's development; (2) their readiness to participate in the planning and implementation of preschool physical education activities; (3) perceived barriers to their involvement; and (4) preferred forms of cooperation with preschool teachers. By identifying key facilitators and obstacles, this study aims to provide empirical evidence relevant for strengthening family-preschool partnerships in early childhood physical education.

## METHODS

### 2.1. *Study Design*

A cross-sectional descriptive survey design was employed to examine parents' perceptions and experiences related to involvement in preschool physical education activities.

### 2.2. *Participants*

The study sample comprised 50 parents whose children attended a public preschool institution (PU "Čukarica", Banovo Brdo facility) in Belgrade, Serbia. With regard to educational attainment, 28% of the parents had completed post-secondary education, 24% had completed secondary education, and 24% held a master's or doctoral degree. A smaller proportion had completed higher education (16%), while 8% had completed primary education.

Overall, the sample exhibited a heterogeneous educational structure, enabling the analysis of parental attitudes across different socio-educational backgrounds..

### 2.3. *Instrument*

Data were collected using an author-developed questionnaire comprising four scales: i) Attitudes toward the importance of physical activity (6 items), ii) Readiness for participation (6 items), iii) Barriers to participation (6 items), iv) Preferred forms of cooperation (6 items). Questionnaires were distributed to parents through preschool teachers and collected within two weeks. Informed consent was obtained from all participants. All items were rated on a five-point Likert scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). Internal consistency was assessed using Cronbach's alpha (ranged between :  $\alpha = 0.81$  and 0.88). These values indicate satisfactory reliability for all subscales.

### 2.5 *Data Analysis*

Data were analyzed using IBM SPSS Statistics (Version 20.0). Descriptive statistics, including frequencies, percentages, means, and standard deviations, were calculated to summarize parents' responses. To examine differences in attitudes according to independent variables, independent-samples t-tests were conducted. The level of statistical significance was set at  $p < .05$ . Results are presented in tables and interpreted in relation to the stated hypotheses and relevant findings from previous literature.

## RESULTS

This section reports findings on parents' (a) attitudes toward the importance of physical activity for preschool children's development, (b) readiness to participate in the planning and implementation of preschool physical education activities, (c) perceived barriers to involvement, (d) preferred forms of cooperation, and (e) suggestions provided in the open-ended question. Results are structured according to the study objectives and are presented in tables and figures.

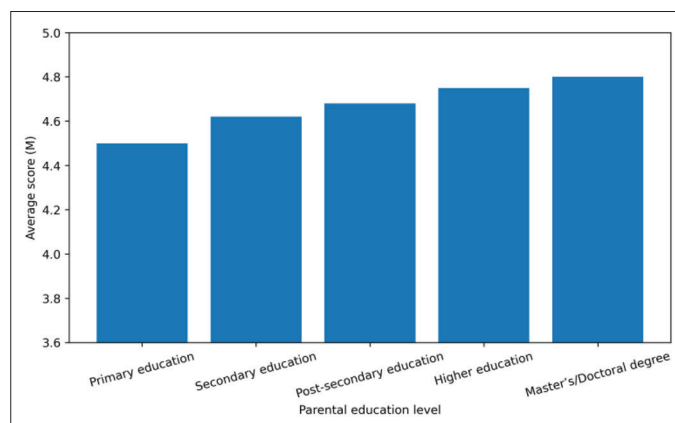
3.1. Parents attitudes toward the importance of physical activity for children's overall development

Parents reported consistently high agreement regarding the importance of physical activity for children's health and development (M = 4.56-4.82; Table 1). The highest agreement was observed for the impact of physical activity on children's health and immunity (M = 4.82, SD = 0.41), followed by its role in psychosocial development (M = 4.70, SD = 0.52). High scores were also recorded for the importance of early motor development and the negative consequences of insufficient physical activity.

**Table 1.** Parents attitudes towards the importance of physical activity for child development

No	Statement	M	SD
1	Regular physical activity and play positively affect the child's health and immunity	4.82	0.41
2	Physical activities promote the development of the child's self-confidence and social skills	4.70	0.52
3	Early development of motor skills is important for later success in sports and school	4.65	0.55
4	Educators play a significant role in fostering a positive attitude toward movement in children	4.56	0.63
5	A lack of physical activity in early childhood can negatively affect the child's development	4.60	0.57
6	Physical activities in preschool contribute to the overall development of the child's personality	4.68	0.49

Parents with higher educational attainment reported slightly higher scores, particularly regarding the pedagogical role of preschool teachers. A statistically significant difference was observed for this item,  $t(48) = 2.11, p = 0.04$  (Figure 1).



**Figure 1.** Parents' Attitude Scores toward the Importance of Physical Activity by Educational Level

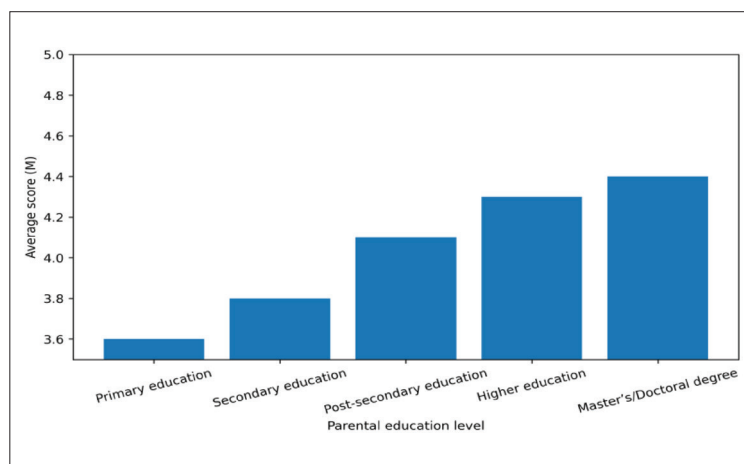
3.2. *Parents readiness to participate in planning and implementing physical education activities*

Parents demonstrated moderate-to-high readiness to participate in preschool physical education activities (M = 3.76-4.34; Table 2). They expressed the greatest willingness to engage in activities organized by the preschool, while lower scores were observed for more demanding forms of involvement, such as participation in planning and time commitment.

**Table 2.** Readiness to participate in the planning and implementation of physical education activities

No	Statement	M	SD
7	I am willing to participate in the planning of sports and recreational activities in kindergarten	3.82	0.88
8	I like to propose ideas for movement and outdoor play activities	4.05	0.79
9	I look forward to opportunities to participate in activities organized by the kindergarten with my child	4.34	0.61
10	I am willing to dedicate time for joint physical education workshops	3.76	0.92
11	I want to collaborate with teachers in designing content that will motivate children to be active	4.12	0.74
12	It is important to me that my voice is considered in creating the physical education program	3.95	0.83

Parents with higher educational attainment reported greater readiness for active participation. A statistically significant difference was observed for collaboration with teachers,  $t(48) = 2.27, p = .03$  (Figure 2).



**Figure 2.** Level of Parents’ Readiness to Participate in Physical Education Activities by Educational Level

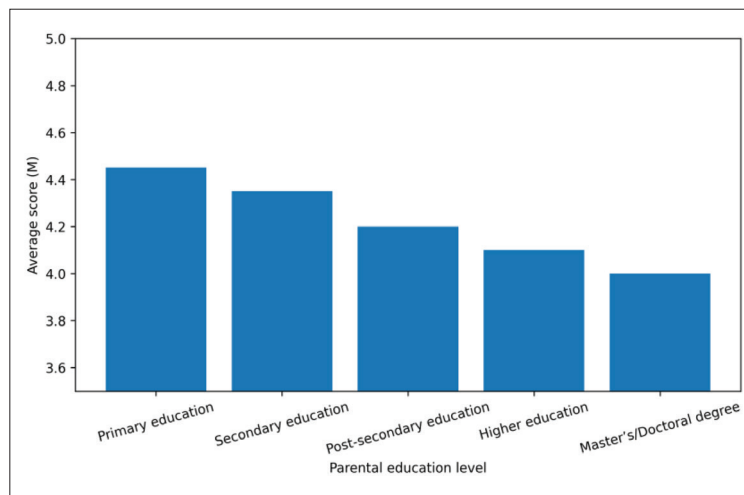
### 3.3. Barriers limiting parental involvement in physical education activities

Time-related constraints emerged as the dominant barriers to parental involvement (M = 4.40-4.48; Table 3). Parents also reported issues related to scheduling and insufficient information, while feelings of insecurity were moderately expressed. Financial and logistical factors were rated as less important barriers.

**Table 3.** Barriers to parents participation in physical education activities

No	Statement	M	SD
13	My work obligations often prevent me from participating in kindergarten activities	4.40	0.79
14	Lack of time is the main barrier to my participation in joint physical activities	4.48	0.73
15	I do not have enough information about when and how the activities are organized	3.76	0.90
16	Sometimes I feel insecure because I think I don't have enough skills to participate	3.34	1.02
17	Financial or organizational constraints (equipment, transportation, costs) limit my participation	2.86	1.15
18	The activities are sometimes organized at times that don't suit me.	4.02	0.84

Differences in perceived barriers by educational level were described as modest: parents with higher education more frequently emphasized the need for clearer and more timely communication, whereas parents with lower education somewhat more often reported insecurity about their competence. These differences were not statistically significant (Figure 3).



**Figure 3.** Barriers to Parents' Involvement in Physical Education Activities by Educational Level

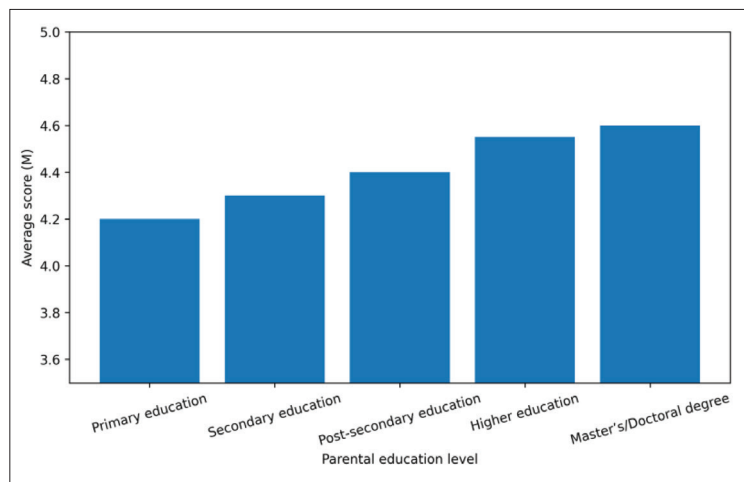
### 3.4. Preferred forms of cooperation and activities

Parents showed a clear preference for short, well-structured, and easily accessible activities ( $M = 4.12-4.56$ ; Table 4). Activities led by preschool teachers and those requiring minimal preparation were rated most favorably. Family-oriented activities, such as sports days and movement workshops, were also highly valued, while activities involving external experts received slightly lower ratings.

**Table 4.** Methods of Implementing Dance and Physical Activities in the Educational Process

No	Statement	M	SD
19	I prefer activities that last up to one hour and do not require special preparation	4.56	0.63
20	I look forward to Family Sports Days in the kindergarten yard or park	4.48	0.67
21	Movement and dance workshops at kindergarten are an interesting way to participate together	4.42	0.70
22	I would like to participate in walks, eco-activities, and spending time in nature with my child	4.28	0.76
23	It is easiest for me to participate when activities are led by teachers and well organized	4.50	0.65
24	Activities in cooperation with parents who are sports professionals or coaches make the program more attractive	4.12	0.82

Differences by parental education level were observed in the type of activities preferred. Parents with higher educational attainment reported higher mean scores for educational workshops and developmentally oriented activities, whereas parents with lower educational attainment reported higher preference for simple, recreational forms of participation. As shown in Figure 4, mean preference scores increased with parental education level, with the highest values recorded among parents with higher and Master's/Doctoral education (Figure 4).



**Figure 4.** Parents' Preferred Forms of Cooperation by Educational Level

### 3.5. *Open-ended responses: what would increase parents' participation?*

A total of 46 parents (92%) responded to the open-ended question regarding what would encourage greater participation. The most frequently mentioned suggestion was more flexible scheduling (afternoons/weekends; 39%). This was followed by the need for better and timely communication regarding the content and timing of activities (30%).

Parents also suggested offering more attractive and engaging activities (e.g., obstacle courses, dance, games; 26%) and shorter, simple activities lasting up to one hour (22%). Additional suggestions included encouragement from teachers (15%), inclusion of the wider family (siblings, grandparents; 11%), and the involvement of external experts such as coaches (9%).

## DISCUSSION

The present study examined key dimensions of parental involvement in preschool physical education, including parental attitudes, readiness for participation, perceived barriers, preferred forms of cooperation, and factors that may facilitate greater engagement. Overall, the findings indicate that parents strongly recognize the developmental importance of physical activity, show a generally positive readiness for cooperation, but face substantial practical constraints, primarily time-related, that limit their actual involvement.

### 4.1. *Parents' recognition of the importance of physical activity*

A central finding of this study is the uniformly high level of parental agreement regarding the importance of physical activity for children's health, motor development, and psychosocial functioning. Mean scores above 4.5 across all attitude items indicate a stable and strongly positive perception, consistent with previous research (Malina et al., 2004; Džinović-Kojić, 2011).

Parents with higher educational attainment expressed significantly stronger recognition of the pedagogical role of preschool teachers, which aligns with studies linking parental education with greater awareness of developmental and educational processes (Janković, 2011; Pavlović Breneselović, & Krnjaja, 2017). From a socio-cultural perspective, this supports the view that adults play a mediating role in shaping learning environments and modeling health-related behaviors (Hu, Wu, & Kong, 2022). Parental recognition thus represents a necessary foundation for effective family-preschool partnership.

### 4.2. *Readiness for participation: willingness versus initiative*

Although parents reported moderate to high readiness for participation, they were more willing to join already organized activities than to assume an active role in planning or initiating programs. This suggests that parental involvement is shaped not only by motivation, but also by perceived role boundaries and self-efficacy.

Parents appear to view preschool teachers as primary experts responsible for program design, while their own role is perceived as supportive rather than co-constructive, a pattern also reported in

earlier studies (Epstein, 2011; Larocque et al., 2011). Higher-educated parents showed greater readiness for active participation, likely due to higher perceived competence and communication skills. These findings highlight the importance of the institutional climate: teachers' invitations, communication style, and structuring of activities can substantially influence the level and form of parental engagement.

#### *4.3. Barriers to involvement: time as the dominant constraint*

The most consistent barrier identified in this study was lack of time and work-related obligations. These two factors received the highest mean scores among all perceived obstacles. This finding replicates a large body of research showing that time pressure is the primary constraint on parental involvement in contemporary societies (Pavlović, Breneselović, & Krnjaja, 2017; Larocque et al., 2011; Epstein, 2011). Conversely, financial constraints were rated as the least relevant barrier, suggesting that material resources are not the main limiting factor in this context. Instead, the results point to a structural mismatch between institutional schedules and family time patterns. Activities organized during working hours or early mornings systematically exclude a large proportion of working parents, regardless of their motivation. Differences by educational level were modest but theoretically meaningful: higher-educated parents emphasized communication issues, whereas lower-educated parents more often reported insecurity about their own competence. This pattern supports the idea that different social groups face qualitatively different barriers—informational versus psychological—which requires differentiated strategies of support. Based on current findings it seems that increasing parental involvement is not primarily a matter of increasing motivation, but rather of organizational redesign: flexible scheduling, diversified formats, and systematic communication.

#### *4.4. Preferred forms of cooperation: simplicity, structure, and familiarity*

Parents clearly preferred activities that were short, well-organized, and conducted in familiar settings. The highest-rated items referred to activities lasting up to one hour, family sports days in the preschool yard or park, and teacher-led workshops. This preference for simple and time-efficient activities reflects the realities of contemporary family life and supports earlier findings that parental involvement increases when participation requires minimal preparation and low logistical complexity (Epstein, 2011; Fredricks & Eccles, 2004). Interestingly, collaboration with external sports experts was rated lower than teacher-led activities. This suggests that relational trust and familiarity with preschool teachers may be more important motivators than professional specialization. Parents appear to value emotional safety, informal atmosphere, and existing relationships more than technical expertise. Differences by educational level further indicate that higher-educated parents value activities with a stronger educational component, whereas lower-educated parents prioritize recreational and relational aspects. This finding underscores the need for diversified program models that combine educational and recreational elements to address heterogeneous parental expectations.

#### 4.5. *What would increase participation: convergence of quantitative and qualitative findings*

The open-ended responses strongly converged with the quantitative results. Flexible scheduling, better communication, short and engaging activities, and teacher encouragement emerged as the most powerful facilitators of parental participation. This convergence strengthens the internal validity of the study. It also confirms that parents limited involvement is not due to low interest, but to structural and organizational constraints that can be modified at the institutional level (Hornby & Lafaele, 2023). The expressed desire to include the wider family (siblings, grandparents) is particularly noteworthy, as it points toward the potential of intergenerational models of participation, which remain underexplored in preschool physical education research.

#### 4.6. *Theoretical and practical implications*

From a theoretical perspective, the results support partnership models of preschool education that conceptualize parents and teachers as complementary agents in children's development (Epstein, 2011). They also align with socio-cultural theories emphasizing joint activity as a core mechanism of learning and development (Hu et al., 2022).

From a practical perspective, several implications emerge:

- Preschool institutions should prioritize flexible scheduling, including late-afternoon and weekend activities.
- Communication should be systematic, timely, and multimodal (digital platforms, weekly notices).
- Activities should be short, simple, and well-structured, with a strong emphasis on joint parent-child participation.
- Teachers should actively empower parents with lower education through encouragement, clear instructions, and positive feedback.
- Program design should integrate both educational and recreational components to address diverse parental expectations.

#### 4.7. *Limitations and future directions*

Several limitations should be acknowledged. First, the sample size was relatively small and drawn from a single preschool institution, which limits the generalizability of the findings. Second, the study relied exclusively on parental self-report, which may be influenced by social desirability bias. Third, the cross-sectional design does not allow for causal inference. Future research should include larger and more diverse samples, longitudinal designs, and objective measures of actual parental participation. Further studies could also examine the effects of specific intervention models aimed at increasing parental involvement in preschool physical education.

## CONCLUSION

In conclusion, the present study demonstrates that parents strongly value physical activity in preschool and express willingness to participate, but that their involvement is primarily constrained by time-related and organizational barriers. Educational level shapes both perceptions and forms of participation, indicating the need for differentiated support strategies. By adapting schedules, improving communication, and designing accessible activities, preschool institutions can significantly strengthen family–preschool partnerships in the domain of physical education.

## REFERENCES

- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.)*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (2), 153–165.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2023). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. In: *Mapping the field*, 121–136. Routledge.
- Hu, B. Y., Wu, Z. & Kong, Z. (2022). Family physical activities choice, parental views of physical activities, and Chinese preschool children's physical fitness and motor development. *Early Childhood Education Journal*, 50 (5), 841–853.
- Krnjaja, Ž., Pavlović P. & Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55 (3), 115122.
- Malina, R. M., Bouchard, C. & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vandell, D. L., Simpkins, S. D. & Wegemer, C. M. (2019). Parenting and children's organized activities. In: *Handbook of parenting*, 347–379. Routledge.
- Bala, G. (2007). *Antropološke karakteristike i sposobnosti predškolske dece*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Janković, M. (2011). *Aktivnost i angažovanost predškolske dece na usmerenim telesnim aktivnostima*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Pavlović-Breneselović, D. (2014). *Razvijanje saradničkih odnosa sa ostalim akterima vaspitno-obrazovnog procesa*. Nacionalni naučni skup Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu – Profesije u savremenom društvu. Beograd: Filozofski fakultet.
- Džinović, D. (2019). *Projektne aktivnosti u fizičkom vaspitanju dece predškolskog uzrasta*. Beograd: Draslar list.
- Džinović, D. R., Martinović, D. D. i Kojić, F. M. (2018). Savremene tehnologije u fizičkom vaspitanju kao faktor poboljšanja motoričkih sposobnosti dece. *Teaching Innovations / Inovacije u Nastavi*, 31 (3).
- Džinović-Kojić, D. (2011). *Metodika fizičkog vaspitanja predškolske dece*. Beograd: Učiteljski fakultet.

**Gabrijela B. Grujić<sup>4</sup>**

**Gorana G. Lapčević<sup>5</sup>**

**Vanja Z. Đorđević<sup>6</sup>**

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za obrazovanje  
učitelja i vaspitača, Beograd, Srbija

## **PERSPEKTIVE RODITELJA O FIZIČKOJ AKTIVNOSTI U PREDŠKOLSKOM UZRASTU: SPREMNOST ZA UČEŠĆE I PREPREKE ZA UKLJUČIVANJE**

**Sažetak:** Ovo istraživanje ispitivalo je stavove roditelja o značaju fizičke aktivnosti u predškolskom uzrastu, njihovu spremnost za učešće u aktivnostima fizičkog vaspitanja, uočene prepreke za uključivanje, kao i preferirane oblike saradnje s vaspitačima. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 50 roditelja čija deca pohađaju Predškolsku ustanovu „Čukarica“ u Beogradu, primenom strukturisanog upitnika. Podaci su analizirani korišćenjem deskriptivne statistike i t-testa za nezavisne uzorke. Rezultati su pokazali da roditelji izražavaju izrazito pozitivne stavove o ulozi fizičke aktivnosti u zdravlju dece, motoričkom razvoju i psihosocijalnom blagostanju. Međutim, njihovo stvarno učešće uslovljeno je ličnim mogućnostima, motivacijom, obrazovnim nivoom i organizacionim uslovima u okviru predškolske ustanove. Najčešće prijavljene prepreke bile su nedostatak vremena, neadekvatni termini aktivnosti i osećaj nesigurnosti, dok su najpoželjniji oblici saradnje bili kratke, dobro organizovane i zanimljive aktivnosti, poput porodičnih sportskih dana, sportskih radionica i eko-šetnji. Aktivnosti koje vode vaspitači ocenjene su povoljnije u odnosu na aktivnosti koje uključuju spoljne sportske stručnjake. Nalazi ukazuju na potrebu razvoja raznovrsnih, dostupnih i fleksibilnih modela saradnje koji jačaju partnerstvo porodice i predškolske ustanove i podstiču veće učešće roditelja u fizičkom vaspitanju dece predškolskog uzrasta.

**Ključne reči:** fizičko vaspitanje, upitnik, uključenost roditelja, vaspitač

---

4 gabrijela.grujic@uf.bg.ac.rs , <https://orcid.org/0000-0003-2083-5606>

5 gorana.lapcevic@chartwell.edu.rs /

6 vanja.prazina@gmail.com /

УДК 37.091.64:811.163.41

37.091.3::811.163.41

*Оригинални научни рад*

Примљен 9/6/2025

Прихваћен 25/9/2025

Doi:10.5937/metpra29-59399

**Вишња С. Мићић<sup>1</sup>**

**Владимир М. Вукомановић Растегорац<sup>2</sup>**

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд (Србија)

**Желимир Ж. Драгић<sup>3</sup>**

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет, Бања Лука  
(Република Српска, Босна и Херцеговина)

## **БУКВАРСКИ ТЕКСТОВИ КОЈИ КОМБИНУЈУ СЛОВНИ И ИКОНИЧКИ ЗАПИС: КРИТЕРИЈУМИ ЗА ЊИХОВО СТВАРАЊЕ**

**Сажетак:** У овом раду предмет истраживања су букварски текстови који се састоје од комбинације слова и икона, а циљ истраживања је био да се испитају критеријуми за њихово стварање. Узорак је чинило осам буквара и две почетнице, а материјал је обрађен квалитативном тематском анализом. Издавају се: 1) четири врсте текстова: а) невезани низ реченица, б) везани низ реченица, в) сликоприча и г) сликопесма; 2) три критеријума иконичког представљања речи: а) број обрађених слова, б) присуство консонантског кластера у речи, в) врста речи. Унапређивање букварских текстова може се усмерити највише ка равноправнијој заступљености различитих врста текстова у којима се комбинује словни и иконички запис, већој естетској вредности тих текстова, доследнијем избегавању консонантских кластера у словним записима и иконичком приказивању различитих врста речи у тексту.

**Кључне речи:** методика наставе почетног читања и писања, српски језик, иконичко представљање текста, сликоприча, сликопесма

1 visnja.micic@uf.bg.ac.rs , <https://orcid.org/0000-0002-1743-2243>

2 vladimir.vukomanovic@uf.bg.ac.rs , <https://orcid.org/0000-0002-9442-9435>

3 zelimir.dragic@ff.unibl.org , <https://orcid.org/0009-0005-2720-3902>

## УВОД

У студијама новијег датума, развој писмености деце, као аспект њиховог когнитивног сазревања, дефинише се као изузетно комплексно поље (v. Whitehurst & Lonigan, 1998; Snow, 2006; Tafa, 2008). Најпре, говори се о различитим врстама писмености – конвенционалној и медијској, разним видовима жанровске писмености и, поврх свега, о критичкој писмености (Mitrović, 2010). Потом се, заједно са уважавањем њиховог напоредног постојања у животу појединца, и усвајање способности читања и писања види као разумевање и дивергентније (Sénéchal et al., 2001). Некада се описмењавање традиционално везивало за школу, а данас се оно сагледава у развојном луку који почиње од првог сусрета са књигом кроз стварање позитивног односа према писаним продукцима културе у породичном или вртићком окружењу (v. Browne, 2001; Blair & Savage, 2006; Tafa, 2008; Ševa & Radišić, 2013; Mičić, 2019), потом се наставља листањем књига и активностима заједничког читања, у којима учествују одрасли – родитељи, васпитачи и/или учитељи – и дете (v. Vander Woude, Van Kleeck, Vander Veen, 2009; Lefebvre, Trudeau, Sutton, 2011), а онда се протеже даље све до доба када се дете осамостаљује. Развој читања се ту не зауставља, већ се индивидуални напредак остварује кроз критичко читање и освајање различитих слојева смисла текста (O'Brien & Comber, 2000).

На путу читалачког напредовања, предшколско и школско дете се најпре упозна са разноврсним натписима у окружењу, а онда и са текстовима различитог тематског и жанровског усмерења. Међу првим књигама су сликовнице у којима је удео текста минималан или у којима речи сасвим изостају. То није чудно: визуелни прикази су „читљивији” јер се – чак и онда када представљају свет из маште – по много чему ослањају на искуство живљења: по предметима, животињама и људима који се приказују, њиховим квалитетима или радњама које им се приписују. Насупрот томе, овладавање писмом подразумева дубље захватање веома сложеног система конвенција, чак и у оним случајевима кад је однос писаног и говорног израза у високом степену кореспонденције као што је то случај у српском језику, где свакој фонеме одговара по једна графема. Могло би се, уз извесна уопштавања и оградe, рећи како се као поуздани знак напретка у усвајању писмености види управо постепени прелазак са претежно визуелног кода на доминацију писма (Vukomanović Rastegoras, 2021, str. 193). У тој врсти когнитивне „авантуре” сусрети са чисто сликовним, визуелним текстовима су реткост, једнако као што је то случај и са оним који су сачињени само од слова: много чешће од једномодалних структура у искуству деце налазе се вишемодалне – тј. текстови који, у различитим пропорцијама и модалитетима, спајају слику или илустрацију са речима које су представљене елементима писма (Flewitt, 2008).

Међу оваквим, вишемодалним текстовима посебно место заузимају сликоприче и сликопесме – текстови у којима се са писмом мешају иконички прикази појединачних речи, најчешће у линеарном низу (Horvat-Vukelja, 2015, str. 6–7; 2016, str. 5–7). На значење речи се, дакле, указује на два начина који се смењују: 1) употребом слова, као видом симболичког кодирања у ужем смислу, и 2) употребом цртежа, слике или фотографије, као видом иконичког представљања које ћемо у овом контексту означавати као симболичко кодирање у ширем смислу (Ivić, 1987, str. 27; Mičić, 2025, str. 179). Иконичка замена појединих речи, као алтернатива, али и интуитивна

компонента текста, помаже усвајању писма као симболичког конвенционалног система, па овако устројена комбинација словног и иконичког записа „има за циљ постепено превођење деце са нивоа читања појединачних речи ка читању реченице и текста” (Мићић, 2025, стр. 212).

Неке од пионирских корака у промишљању начина обликовања текстова са којима се деца сусрећу у напорима да овладају читањем можемо да приметимо већ у *Првом српском буквару* Вука Стефановића Караџића. Овај буквар се није одликовао методичком апаратуром, илустрацијама, радним простором и другим елементима који би га прилагодили млађим узрастима, али пажљивија анализа његове садржине показује како је аутор доследно пратио два критеријума усложњавања примера: један се тицао броја слогова у речи, а други постојања сугласничког кластера у њој (Vukomanović Rastegoras & Mičić, 2017, стр. 35–38). Материјал за читање чиниле су речи које су се низале азбучним редом, од краћих ка дужим, при чему се водило рачуна и о томе да се пође од речи које се одликују свим отвореним слововима и које не садрже сугласнички кластер, па да се касније постепено уводе оне које у себи носе и затворене слокове, а уз њих и консонантске спојеве због којих су теже за изговор (Kostić & Vladislavljević, 1995). Ако се узму у обзир развојне могућности деце предшколског узраста и ученика првог разреда, јасно је да би и приликом састављања сликоприче требало имати на уму ове критеријуме.

Иако се не налази у истраживачком корпусу овог истраживања, важна референтна тачка испитивања текстова који комбинују иконички и симболички запис јесте и *Буквар* Вука Милатовића и Анастасије Ивковић (Milatović & Ivković, 2015) који је у настави присутан већ деценијама. Компаративна анализа овог буквара са осталима који су били важећи у тренутку спровођења истраживања (2010) евидентирала је појаву да се словни записи реченица допуњују илустрацијом: „Функција ове илустрације је замена за словни запис који садржи дотле необрађена слова. На овај начин проширене су могућности састављања реченица и текстова за читање у првом делу букварске фазе” (Cvetanović, Janičijević, Mičić, 2010, стр. 297). С тим у вези, само постојање букварских текстова у којима се комбинује симболички и иконички запис није новина, али, упркос томе, истраживачки приступ критеријумима њиховог настајања није био заступљен до сада у оквирима дидактичко-методичких наука.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет анализе су букварски текстови који се састоје од комбинације слова и иконе. Притом, под термином *букварски шексџ* подразумевамо и текстове из почетница које су намењене примени комплексног поступка у настави почетног читања и писања, уз уважавање свих специфичности – и овог материјала и самог поступка. Анализа је обухватила и инструкције, уколико се налазе уз сам текст и упућују ученика да га прочита. Ако су се налазиле у посебном текст-боксу заједно са другим задацима, оне нису биле део анализе. Циљ истраживања је да се испитају одређени критеријуми стварања букварског текста у којем се комбинују словно и иконичко представљање речи. Истраживачко питање гласи: Који се критеријуми стварања букварског текста кроз комбинацију словног и иконичког приказа издвајају из анализе конкретних текстова у актуелним уџбеницима за учење почетног читања и писања?

Узорак истраживања чини осам буквара и две почетнице који су од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја одобрени за коришћење у претходних седам школских година, а након најновије ревизије програма (Извори). Поступак анализе подразумеваће најпре: а) евидентирање врста букварских текстова у којима се комбинује словни и иконички запис, б) издавање и евидентирање разлога за иконичко представљање речи, в) карактеристике пратећих инструкција и наслова текстова, и г) језичке и садржинске карактеристике сликоприче и сликопесме. Квалитативне варијабле описаћемо фреквенцијски, уз израчунавање просечног броја претходно обрађених слова у оквиру једне од њих. Прикупљене карактеристике текстова биће обрађене квалитативно, тематском анализом.

Овде је важно напоменути да су се у процесу квалитативне анализе јавиле две методолошке недоумице.

1) Приликом анализе букварских текстова, под речима смо подразумевали сваки садржај између две белине. Ту најпре имамо у виду да ученик који тек почиње да усваја вештину читања опажа као засебне целине вишечлане облике једне исте лексеме: примера ради, у реченици *Срео је Сару и Јашу* нисмо бројали четири лексеме (*срестии*, *Сара*, *и*, *Јаша*), већ пет речи (*срео*, *је*, *Сару*, *и*, *Јашу*). Из овог примера је јасно и да смо све клитике – и енклитике и проклитике – посматрали као засебне речи, без обзира на то што се оне у флуентном говору (а онда и приликом течног читања) сливају у једну акценатску целину са речју уз коју стоје.

2) Икона која групише више слика истог појма најчешће означава множину дате речи, па смо је бројали као једну реч. У конкретном случају, икона на којој су приказане три птице означава реч *птице*, а не синтагму *три птице*, што је јасно из конструкције реченице и конгруенције у њој: читање реченице „Ту је јато \**три птице*” није граматички коректно, док читање „Ту је јато *птица*” јесте (Milić & Mitić, 2020, str. 33). Иако је очекиван доследни тип кодирања једне речи једном иконом, то правило није могло да важи за три текста у којима се оваквом иконом приказују и именица и број (Marinković, 2021, str. 18, 27; Milić & Mitić, 2020, str. 73). Наиме, у текстовима који се заснивају на сабирању или поређењу по количини, из контекста се закључује да илустрације представљају паукалне синтагме, па смо евидентирали за сваку од њих по две речи („Тата има *две јабуке*. Тома има *једну (јабуку)*. Тата и Тома имају *три јабуке*”, Marinković, 2021, str. 18). У оквиру једног примера није могуће са сигурношћу одредити да ли је иконички приказана множина речи (*трешње*) или синтагма (*чинија трешња*). У нашој евиденцији овог примера, паукалне синтагме су доследно избројане као две речи, док је спорна икона евидентирана као једна реч у облику множине (Milić & Mitić, 2020, str. 73). Додатно, треба поменути да је у једном тексту број приказан цифром (Marinković, 2021, str. 50), док је у другом тексту, у којем се доноси кухињски рецепт, везник *и* приказан знаком за сабирање (Marinković, 2021, str. 103).

Приказ резултата истраживања, сходно методологији, биће доминантно текстуалног типа. У прилогу су, додатно, понуђене табеле са приказом фреквенција проучаваних врста и елемената текста (Прилог 1 и Прилог 2). За сваку тему која се издвојила у квалитативној анализи биће расветљени они аспекти које је методолошки оквир овог истраживања обухватао. За одређене појаве може се говорити о фреквенцијама заступљености, па ћемо их наводити у оним деловима анализе у којима доприносе разумевању те појаве. Анализе које су везане за редослед обраде

слова примењиваће се само на букварске текстове, а не и на текстове из почетница, с обзиром на организацију комплексног поступка.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

### Врсте текстова у којима се комбинује словни са иконичким записом

У анализираном материјалу издвојиле су се четири врсте букварских текстова у којима се поједине речи приказују иконом: а) невезани низ реченица, б) везани низ реченица, в) сликоприча и г) сликопесма (Прилози, Табела 1). Први тип текста представља низ смисаоно неповезаних реченица које су на букварској страници позиционирани тако да чине једну целину и представљају јединствен материјал за читање, премда немају заједнички смисао. Другу врсту текста чине смисаоно повезане реченице без фабуле. Сликоприче су текстови који имају фабулу, а сликопесме су поетски текстови исписани у стиховима које карактеришу одређена метрика и рима.

Два од осам анализираних буквара не садрже ниједан текст у којем се комбинују иконички приказ и словни запис (Matijević, Vdović, Janačković, 2020; Milošević Ješić, 2018). Преосталих шест буквара и две почетнице такве текстове садрже. Њихова заступљеност није уједначена, па тако буквар издавачке куће „Клет“ има укупно 18 текстова (Gavrić & Kovačević, 2020), „Фреске“ – 16 текстова (Joksimović, 2018), а почетница Креативног центра – свега један (Nobl & Vukajlović, 2018, str. 88–89). Најзаступљенији су везани низови реченица, а након тога сликоприче намењене читању штампаних слова.

Невезане и везане реченице су у букварима више заступљене од сликоприча и сликопесама. Оне не садрже наративну линију која је својствена сликопричи и која је у том погледу чини комплекснијом за осмишљавање. Такође, невезане и везане реченице нису оптерећене потребом за метриком и римом, што је случај код сликопесме. Сликоприча је укупно 20, а расподела је таква да их у три буквара нема, три уџбеника поседују само једну (два буквара и једна почетница), док у једној почетници налазимо две сликоприче. Од 10 анализираних уџбеника, три садрже више сликоприча: три, четири и осам (Joksimović, 2018; Milić & Mitić, 2020; Gavrić & Kovačević, 2020). Када је реч о сликопричама, 17 од 20 комбинује иконички приказ са штампаним словима, док су писана слова заступљена у свега три оваква текста, и то сва три у истом буквару (Gavrić, Kovačević, 2020). Сликопесма је заступљена у три од 10 анализираних уџбеника – у два буквара и једној почетници. У сва четири поетска текста присутно је комбиновање штампаних слова и иконе, док сликопесме са писаним словима нема.

## Критеријуми иконичког представљања речи

Из квалитативне анализе проистекао је читав низ јасно уочљивих критеријума за иконичко представљање речи у тексту, наслову и инструкцијама (Прилози, Табела 2).

### *Иконичко представљање у букварском шексџу*

Бележење речи у чијем се запису налазе необрађена слова било је најдоминантнији критеријум за приказивање речи иконом. На пример, у реченици: „Игор носи шест кликера”, реч *кликер* приказана је иконом, јер до тог дела уџбеника нису обрађена слова *К* и *Л* (Naumović, 2019, str. 39). За разлику од текста инструкција, текстови за читање у свим букварима садрже само она слова која су претходно обрађена. Невезане реченице се по правилу налазе у деловима уџбеника у којима је обрађен само мањи број слова, писаних или штампаних (нпр.: Joksimović, 2018, str. 32, 36, 41, 86, 94). Пет текстова дато је након обрађених два до шест слова, а два након обрађених 11 и 13 слова. Ако се сумира број обрађених слова за сваку врсту текста у свим проучаваним букварима, долази се до резултата који говоре да се неvezани низови реченица налазе у просеку након шест обрађених слова. Двадесет и шест низова везаних реченица јавља се након обрађених три до осам слова, седам након обрађених 10 до 15, а један након обрађених свих 30. То значи да се у просеку јављају након седам обрађених слова. Очекивано би било да се сликоприче и сликопесме налазе у деловима буквара у којима је обрађен највећи број слова или у деловима након обраде свих слова, штампаних или писаних. Међутим, резултати анализе говоре да је то случај само у две од 17 сликоприча које се налазе у проучаваним букварима. Две сликоприче јављају се након обрађена 24 слова, једна након обрађена 22, а осталих 13 сликоприча у словном делу записа комбинује 16 или мање слова. Две букварске сликопесме садрже 16, односно 11 обрађених слова. Овај налаз говори о изузетном напору аутора да са тако мало слова забележе текстове који имају одређену структуру, изражавајући поједине речи иконама. Ипак, за разлику од осталих врста текстова, сликоприче и сликопесме у просеку садрже око 14 слова, двоструко више него просечан низ везаних реченица. Као што видимо, сложеност текста, очекивано, условљава коришћење већег броја графема у словном делу записа. Иако ученици који читају овакав текст познају велики број слова или сва слова, он има своју функцију и место у развоју читалачких вештина. Читањем појединих речи приказаних иконом ствара се својеврсни предах од процеса декодирања словног записа, а иконички утисци доприносе актуелизацији смисла прочитаног.

У испитаном узорку присутна су четири текста у којима сугласничких кластера нема ни у оквиру иконичког ни у оквиру словног дела записа (Naumović, 2019, str. 33; Joksimović, 2018, str. 87, 94; Milić & Mitić, 2020, str. 77). У различитим букварима заступљен је и већи број текстова (22 од укупно 63) у којима су речи које садрже сугласнички кластер приказане иконички, док га речи записане словима немају. На пример, у реченици: „У торби има осам кликера”, иконом су приказане речи *џорба* и *кликер*, које садрже сугласничке кластере *рџ* и *кл* (Gavrić & Kovačević, 2020, str. 34). Иако овај критеријум није доследно спроведен у свим текстовима, треба нагласити

да он значајно доприноси читљивости текста. Управо из тог разлога ниједан од седам текстова из категорије невезаних реченица не садржи записане речи у којима је присутан кластер. То је важно истаћи у контексту функције овог типа текста. За разлику од претходног налаза, од укупно 35 везаних низова реченица у испитиваном узорку, у оквиру њих 16 присутне су словима записане речи које садрже консонантске кластере (осам текстова са једном таквом речи, а преосталих осам са две или више). Унапређење букварских прилога подразумевало би да се приликом састављања овог типа текста више пажње посвети избору речи које ће бити записане словима, те да у оквиру њих не буде консонантских кластера.

Иконама се у највећем броју случајева приказује именица. Само у три текста приказан је број, и то у оквиру паукалне синтагме (Marinković, 2021, str. 19, 27; Milić & Mitić, 2020, str. 73), о чему је било речи. Унапређивање овог аспекта букварских текстова који комбинују словни и иконички запис могло би се усмерити ка иконичком приказивању и других врста речи, посебно глагола, придева, прилога и предлога, с посебним освртом на модалитете приказивања ових врста речи и њиховог семантичког садржаја (Mičić, 2025, str. 179–182). Примера ради, у уџбеницима у којима су инструкције исказане иконама, на овај начин су приказани поједини глаголи.

### *Иконичко представљање у инструкцијама и насловима*

Три буквара садрже иконички изражене инструкције (Milić & Mitić, 2020; Matijević, Vdović, Janačković, 2020; Milošević Ješić, 2018). Тиме се ученицима који још нису научили да читају умногоне помаже да самостално користе уџбеник. Већ је поменуто да два од ова три буквара не садрже ниједан текст у којем се комбинује словни и иконички запис (Matijević, Vidović, Janačković, 2020; Milošević Ješić, 2018). Инструкција је приказана иконички уз девет испитиваних текстова (Milić & Mitić, 2020), а није наведена уз укупно 11 од 63 текста. Готово све инструкције које су исказане словним записом (39) садрже кластер макар у једној речи, а у највећем броју случајева садрже слова која још нису обрађена. Ово је један од налаза који забрињава, јер сугерише то да уџбеник не подржава самосталност ученика у раду.

Од укупно 63 текста у којима се комбинује словни и иконички запис 31 текст има наслов. Иако је очекивано да све сликоприче и сликопесме имају наслов, анализа говори да је то случај са 16 од 20 сликоприча, односно три од четири сликопесме. Наслов се изненађујуће јавља и изнад 12 везаних реченица, док невезане реченице, очекивано, немају наслов. У наслову се само у два текста комбинују словни и иконички запис (Marinković, 2021, str. 50; Gavrić & Kovačević, 2020, str. 89). Сви остали наслови дати су само словима. Од тих 29 наслова забележених словима чак 11 садржи кластер. С обзиром на функцију наслова, који би требало да заинтересује најмлађег читаоца, важно је пажљивије бирати речи које ће бити записане словима, те избећи појаву консонантских кластера.

## ЈЕЗИК И САДРЖАЈ СЛИКОПРИЧА И СЛИКОПЕСАМА

Анализа материјала указује на то да су сликоприче и сликопесме настајале на два начина: ауторски и приређивачки. Наиме, поједини аутори буквара писали су нове текстове, док су се други определили за већ постојећи текст који су потом прилагођавали тако што су у њему одређене речи заменили иконом.

У креирању текстова које су стварали аутори буквара и почетница, као важан критеријум примећује се потреба за јасношћу и једноставношћу текста на више равни. У језичком погледу, ови текстови се одликују елементарним вокабуларом, који покрива деци блиске тематске области, и незахтевном синтаксом („На *дрвешу* је зрела *крушка*. Мирише лепо. *Крушка* је високо”; Marinković, 2021, str. 50; италиком су истакнуте речи приказане иконом). Приметно је, такође, да се реченице завршавају упитником или узвичником тек у ретким случајевима, чему је највероватније узрок намера да се избегне претерана варијација интерпункцијских знакова у тренутку кад их ученици недовољно познају. На равни композиције, сликоприча је сведена и најчешће једноепизодична, при чему у причи постоји назнака заплета. Може бити речи о неиспуњеној жељи или намери, као у случају медведа који хоће да дохвати крушку (Marinković, 2021, str. 50), о школарцима који желе да уберу дуњу (Marinković, Dragičević, Ignjatović, 2024, str. 32), о безазленом, али немилем догађају као што је ломљење љуљашке (Joksimović, 2018, str. 43) или о љутњи једног гусана на дете (Joksimović, 2018, str. 45).

Други важан критеријум је тематска и искуствена блискост текста са интересовањима ученика, а то се постиже различитим поступцима. Када се бирају централни ликови за сликоприче или сликопесме, по правилу се бирају деца, и то обично дечак и девојчица. Они су углавном сасвим једноставно персонализовани кроз кратка имена или уобичајене надимке – то су, примера ради, Наташа и Тоша (Joksimović, 2018: 44) или Ема и Миша (Gavrić & Kovačević, 2020, str. 38) – па таква њихова конструкција отвара могућност идентификације младог читаоца са њима. Искусственој блискости доприноси и чињеница да готово све приче приказују свакодневне ситуације: љуљање на љуљашци (Joksimović, 2018, str. 43), сусрет или шетњу у шуми (Gavrić & Kovačević, 2020, str. 38; Joksimović, 2018, str. 44; Milić & Mitić, 2020, str. 33), облачење за школу и приближавање новогодишњих празника (Marinković, Dragičević, Ignjatović, 2024, str. 20, 64). Ове ситуације призивају непосредно животно искуство детета или упоређивање с тим искуством. С друге стране, одабир антропоморфизованих животиња за протагонисте приче – чије је поповечење понекад само сугерисано пратећом илустрацијом – једна је од најтипичнијих одлика великог броја текстова који припадају књижевности за децу (Gavrić & Kovačević, 2020, str. 38, 43, 51; Marinković, 2021, str. 50), па је такав избор главне фигуре близак дечјем читалачком искуству. Коначно, на то се надовезује и одређена, у великој мери идилична концептуализација детињства, па текст прате ведро расположење ликова – они једни другима машу, смеше се, деле бомбоне (Gavrić & Kovačević, 2020, str. 38, 42; Joksimović, 2018, str. 33) – и позитивна атмосфера (нпр. сунце сија, у: Joksimović, 2018, str. 33). У складу с таквим погледом на детињство, текстови који садрже заплет по правилу имају и срећан крај.

Естетски критеријум је у највећој мери подређен претходнима, па отуда највећи број текстова нема елементе који би градили њихову уметничку вредност. Експресивност текста је, тако, сувише честим и кратким обавештајним реченицама примирена до монотоније. Изостаје убедљивија нарација, која би пажљивије увела ликове, заплет и расплет (на сужене могућности у овом погледу сигурно утичу ограничења у употреби тек одређеног броја слова), па на малом простору који заузима значајан број сликоприча оставља утисак недовршености.<sup>4</sup> Истовремено, велика међусобна сличност у садржинским елементима и поступцима језичко-стилског обликовања намеће питање њихове аутентичности и оригиналности. Отуда су хвале вредни сви текстови који излазе из уско задатих оквира. Један од њих уводи мање типичан лик – нашег великог научника Николу Теслу (истина, и он се у тексту појављује као дечак; Naumović, 2019, str. 55), други снажније покрећу машту и у причу уводе помало надреалне и комичне ситуације, попут слона који је сео у воз (Stakić, 2018, str. 48) или миша који шиша шишмиша (Gavrić & Kovačević, 2020, str. 43). Као интензивнији уплив стилизације може се означити персонификација јесени (Gavrić & Kovačević, 2020, str. 51), а ваља похвалити и покушаје да се текст динамизује укључивањем управног говора и дијалога ликова (Joksimović, 2018, str. 44; Milić & Mitić, 2020, str. 35). Занимљиво је приметити и како снажнија ограничења у вези са бројем слова која стоје на располагању ствараоцу сликоприче интензивирају појаву алитерације – обично у вези са словом које се обрађује – а у појединим случајевима и употребе понављања и синтаксичког паралелизма („Љиљана је љуљала Рељу. [...] Љиљана је љуљала Миљана”, у: Joksimović, 2018: 43; „Саша маше Маши. / Маша маше Саше”, у: Gavrić & Kovačević, 2020, str. 39).

Коришћење постојећих – и естетски релевантних – текстова налазимо само у почетницама: то су народна прича „Мачак и вук” (Nobl & Vukajlović, 2018, str. 88) и народна шаљива песма „Ја сам чудо видео” (Marinković, Dragičević, Ignjatović, 2024, str. 16). Оба текста припадају усменој књижевности, при чему први има дидактичко, а други хумористичко тежиште. Осим тога, први је погодан за почетно читање отуда што у њему има доста понављања уобличених у једноставне синтаксичке структуре (реплике мачка: „Иди Чеди [...] Онда иди Чаславу [...] Онда иди Миловану”; или реплике вука: „Не могу, појео сам му козу. [...] Не могу, удавио сам му овцу. [...] Не могу, њему сам растргао *краву*”; Nobl & Vukajlović 2018, str. 88). Одавде се могу извести два закључка. Најпре, мали број уметничких текстова који се трансформишу у облик сликоприче или сликопесме може бити сигнал да није лако наћи естетски релевантно дело које ће се уклопити у потребе почетног читања и писања, па тим пре ваља похвалити ауторе који су успели да пронађу адекватне текстове. С друге стране, чињеница да ове текстове налазимо само у почетницама посредно сугерише значај броја слова на који се рачуна у рецепцији текста. Док се у букварским текстовима аутори ослањају на ограничени корпус познавања слова, приликом употребе почетнице користе се сва слова.

4 Недовршеност не мора бити сама по себи лоша – она се може видети и као отвореност текста за различита домаштавања. У том погледу, неке од анализираних текстова можемо видети као добар подстицај за усмено наставање приче, али таква могућност у проматраним уџбеницима нигде није актуализована.

## ЗАКЉУЧАК

Стварање текстова у којима се комбинује словни и иконички запис није нимало лак задатак: треба сачинити или изабрати текст, адаптирати га, одредити које ће се речи приказати иконички, обезбедити адекватне илустрације. У анализираном материјалу издвојиле су се четири врсте букварских текстова у којима се поједине речи приказују иконом: а) невезани низ реченица, б) везани низ реченица, в) сликоприча и г) сликопесма. Најзаступљенији су везани низови реченица, а након тога сликоприче посвећене читању штампаних слова. Анализа је показала: 1) да постоје буквари који не поседују ниједан текст у којем се комбинују иконички приказ и словни запис, 2) да заступљеност ових текстова у уџбеницима није уједначена, 3) да су знатно мање заступљене сликоприче и сликопесме које комбинују иконички запис са писаним словима него оне које га комбинују са штампаним.

Као важни критеријуми за иконичко представљање речи показали су се: број (не)обрађених слова у тексту, присуство консонантског кластера у речи и врста речи. Невезане реченице се по правилу налазе у деловима уџбеника у којима је обрађен мањи број слова, али се и значајан број сликоприча и сликопесама – супротно очекивањима – налази у тим деловима буквара, што сведочи о изузетном напору аутора да креирају текстове који имају одређену структуру. У трећини анализираних текстова налазе се речи које садрже консонантски кластер и приказане су иконички, док га речи записане словима немају. Овај критеријум није доследно спроведен јер је приметно да се консонантски кластери у словним записима успешније заобилазе у невезаним него у везаним текстовима. Анализа, такође, показује да речи приказане иконом углавном припадају морфолошкој категорији именица.

Инструкције које прате букварске текстове у највећој мери су исказане словним записом и садрже сугласнички кластер макар у једној речи, а у највећем броју случајева садрже и слова која још нису обрађена. Наслови, за разлику од инструкција, не садрже необрађена слова, али су дати словним записима који често садрже консонантске кластере. Ови налази указују на нижи степен подршке самосталности ученика у раду.

У креирању текстова које су стварали аутори буквара и почетница као важни критеријуми издвајају се: јасност и једноставност текста (сведени вокабулар, синтакса и употреба интерпункције, једноепизодична композиција), а уз њих и тематска и искуствена блискост текста ученицима (централни ликови су најчешће деца, приповеда се о свакодневним ситуацијама и слично). Естетски критеријум је подређен претходно наведенима, па – осим у ретким и стога вредним примерима – изостају убедљивија наратија и аутентичнија стилизација текста. Такође, примећује се мали број уметничких текстова који се користе у облику сликоприче или сликопесме – то може бити сигнал да није лако пронаћи естетски релевантно дело које ће се уклопити у потребе наставе почетног читања и писања. Чињеница да се ови текстови налазе само у почетницама посредно сугерише и значај броја обрађених слова на који се рачуна у рецепцији текста.

Побројани закључци указују на то да би се унапређивање букварских текстова могло усмерити ка: 1) уједначенијој заступљености различитих врста текстова који комбинују иконички приказ и словни запис, 2) доследнијем избегавању словних записа који садрже консонантски кластер, 3)

иконичком приказивању различитих врста речи (поседно глагола, придева, прилога и предлога, а не само именица), 4) избегавању консонантских кластера у словним записима инструкција и наслова, као и заобилажењу необрађених слова у инструкцијама, 5) увођењу мање типичних ликова и ситуација које покрећу машту, динамизују текст присуством дијалога, комичних слика и обрта. Ово истраживање је, тако, донело корисне увиде о начинима настајања текстова у којима се комбинују словни и иконички записи, а верујемо отворило и простор за будућа истраживања која би се могла усмерити ка рецепцији овог типа текста код најмлађих читалаца.

## ЛИТЕРАТУРА

- Blair, R., Savage, R. (2006). Name Writing but not Environmental Print Recognition is Related to Letter-Sound Knowledge and Phonological Awareness in Pre-Readers. *Reading and Writing*, 19, 991–1016. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9027-9>.
- Browne, A. (2001). *Developing Language and Literacy 3–8*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cvetanović, Z., Janičijević, V., Mičić, V. (2010). Metodički aspekti savremenog bukvara. U: A. Jovanović, B. Jordanović (ur.). *Bukvar i bukvarska nastava kod Srba* (287–305). Beograd: Pedagoški muzej.
- Flewitt, R. (2008). Multimodal Literacies. In: J. Marsh, E. Hallet (eds.), *Desirable Literacies: Approaches to Language and Literacy in the Early Years* (152–171). LA – London – New Delhi – Singapore – Washington DC: Sage.
- Horvat-Vukelja, Ž. (2015). *Nove slikopriče*. Zagreb: Školska knjiga.
- Horvat-Vukelja, Ž. (2016). *Slikopriče*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ivić, I. (1987). *Čovek kao animal symbolicum: razvoj simboličkih sposobnosti*. Beograd: Nolit.
- Kostić, Đ., Vladisavljević, S. (1995). Razvoj suglasničkih spojeva. U: Đ. Kostić, S. Vladisavljević, *Govor i jezik deteta u razvoju* (29–39). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11 (4), 453–479. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>.
- Mičić, V. (2017). Od reči do rečenice. Sintaksičke vežbe u radu sa decom predškolskog uzrasta. U: A. Avdić, L. Junuzović-Žunić (ur.). *Unapređivanje kvalitete života djece i mladih* (61–72). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- Mičić, V. (2019). Podsticanje razvoja rane pismenosti. *Metodička praksa*, 13 (1), 171–194.
- Mičić, V. (2025). *Negovanje govora u vrtiću: udžbenik za studente*. Beograd: Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača.
- Milatović, V. (2013). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Mitrović, M. (2010). *Pismenost i obrazovanje: perspektiva Novih studija pismenosti*. Beograd: Filozofski fakultet.
- O'Brien, J., Comber, B. (2000). Negotiating Critical Literacies with Young Children. In: C. B. Pugh, M. Rohl (eds.). *Literacy Learning in the Early Years* (152–171). Crows Nest – Australia: Allen & Unwin.

- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., Colton, K. V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy: The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 439–460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4).
- Ševa, N., Radišić, J. (2013). The Development of Emergent Literacy in Serbian Kindergartens: Basic Resources and Related Practices. *Psihološka istraživanja*, 16 (2), 159–174. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1302159S>.
- Snow, C. E. (2006). What Counts as Literacy in Early Childhood. In: K. McCartney, D. Phillips (eds.). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (274–294). Oxford: Blackwell Publishing.
- Tafa, E. (2008). Kindergarten Reading and Writing Curricula in the European Union. *Literacy*, 42 (3), 162–170. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00492.x>.
- Vander Woude, J., Van Kleeck, A., Vander Veen, E. (2009). Book Sharing and the Development of Meaning. In: P. M. Rhyner (ed.). *Emergent Literacy and Language Development: Promoting Learning in Early Childhood* (36–77). New York – London: The Guilford Press.
- Vukomanović Rastegorac, V. (2021). *Uvod u metodiku razvoja govora*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vukomanović Rastegorac, V., Mičić, V. (2017). Ja – slovo...: prvi srpski bukvar sa stanovišta današnjih metodičkih postavki. *Prizor*, 16 (1), 31–41.
- Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848–872. <https://doi.org/10.2307/1132208>.

## ИЗВОРИ

- Gavrić, Z., Kovačević, M. (2020). *Maša i Raša. Igra slovima: bukvar za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Klett.
- Joksimović, S. (2018). *Bukvar za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Freska.
- Marinković, M., Dragičević, N., Ignjatović, J. (2024). *Početnica 2. Pokreni svoj svet: prva zbirka tekstova sa zadacima za početno čitanje i pisanje po kompleksnom postupku za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Marinković, S. (2021). *Bukvar s nastavnim listovima za prvi razred*. Beograd: Kreativni centar.
- Matijević, B., Vdović, Lj., Janačković, R. (2020). *Novi bukvar: udžbenik za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Milatović, V., Ivković, A. (2015). *Bukvar za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Milić, D., Mitić, T. (2020). *Bukvar za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Logos.
- Milošević Ješić, S. (2018). *Bukvar za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Gerundijum.
- Naumović, S. (2019). *Bukvar. Srpski jezik za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Vulkan znanje.
- Nobl, Z., Vukajlović, Z. (2018). *Pričam ti priču. Druga zbirka tekstova za nastavu početnog čitanja i pisanja*. Beograd: Kreativni centar.
- Stakić, M. (2018). *Bukvar. Srpski jezik za prvi razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ.

Višnja S. Mičić<sup>54</sup>

Vladimir M. Vukomanović Rastegorac<sup>65</sup>

University of Belgrade, Faculty of Education, Belgrade (Serbia)

Želimir Ž. Dragić<sup>76</sup>

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Banja Luka  
(Republic of Srpska, Bosnia and Herzegovina)

## PRIMER TEXTS THAT COMBINE ALPHABETIC AND ICONIC FORMS: CRITERIA FOR THEIR DESIGN

**Abstract:** This paper focuses on primer texts that combine alphabetic and iconic representations, aiming to examine the criteria for their creation. The analytical procedure included: a) identifying the types of such primer texts, b) extracting and recording the reasons for iconic representation of words, c) analysing the characteristics of accompanying instructions and text titles, and d) examining the language and content of pictorial stories and pictorial poems. The sample consisted of eight primers and two early readers, and the collected features of the texts were analysed qualitatively, using thematic analysis. The material revealed four types of primer texts in which certain words are represented iconically: a) unrelated sequences of sentences, b) connected sequences of sentences, c) pictorial stories, and d) pictorial poems. The most common were connected sequences of sentences, followed by pictorial stories dedicated to the reading of block letters. The analysis showed that: 1) some primers contain no texts combining iconic and alphabetic representations, 2) the presence of such texts varies across textbooks, and 3) texts combining iconic representations with script letters are significantly less frequent than those combining them with block letters. Important criteria for the iconic representation of words included: 1) the number of (un)taught letters in the text, 2) the presence of consonant clusters in the word, and 3) the type of word. Instructions accompanying the primer texts and the titles of these texts were mostly expressed using alphabetic script and typically contained at least one word with a consonant cluster. In the construction of these texts, authors of primers and early readers appeared to rely on the following key criteria: 1) clarity and simplicity (limited vocabulary, simplified syntax and punctuation use, single-episode composition), and 2) thematic and experiential relevance to students. Aesthetic criteria were subordinated to these, resulting—except in rare cases—in a lack of compelling narration and authentic stylistic features. The conclusions drawn from this study suggest that improving primer texts could be directed toward: 1) stronger and more balanced inclusion of various types of texts combining iconic and alphabetic representation, 2) more consistent avoidance of alphabetic representations that include consonant clusters, 3)

---

5 visnja.micic@uf.bg.ac.rs , <https://orcid.org/0000-0002-1743-2243>

6 vladimir.vukomanovic@uf.bg.ac.rs , <https://orcid.org/0000-0002-9442-9435>

7 zelimir.dragic@ff.unibl.org , <https://orcid.org/0009-0005-2720-3902>

iconic representation of different word types, 4) avoidance of consonant clusters in the alphabetic content of instructions and titles, and 5) introduction of less typical characters and dialogues, situations that spark imagination, and humorous twists.

**Keywords:** methodology of teaching Serbian language and literature, early reading and writing, iconic text representation, pictorial story, pictorial poem

## ПРИЛОЗИ

Табела 1. Заступљеност врста букварских текстова у којима се комбинује словни и иконички запис.

Аутор(и) и година издања уџбеника	Невезани низ реченица (НР)		Везани низ реченица (ВР)		Сликоприча (ПР)		Сликопесма (ПЕ)		Збир
	<i>f</i>		<i>f</i>		<i>f</i>		<i>f</i>		
	штампано	писано	штампано	писано	штампано	писано	штампано	писано	
Gavrić, Kovačević, 2020	–	–	3	6	5	3	1	–	18
Joksimović, 2018	3	1	2	7	3	–	–	–	16
Marinković, 2021	–	–	4	–	1	–	–	–	5
Marinković, Dragičević, Ignjatović, 2024	–	–	1	–	2	–	2	–	5
Matijević, Vdović, Janačković, 2020	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Milić, Mitić, 2020	–	–	2	4	3	1	–	–	10
Milošević Ješić, 2018	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Naumović, 2019	–	–	2	2	1	–	–	–	5
Nobl, Vukajlović, 2018	–	–	–	–	1	–	–	–	1
Stakić, 2018	1	–	1	–	–	–	1	–	3
<b>Збир</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>–</b>	<b>63</b>

Табела 2. Фреквенције претходно обрађених слова и начина бележења речи.

Аутор(и) и година издања удбеника	Редни број и врста приче	Број претх. обр. слова $f$	Укупан број речи			Број речи приказаних икономом			Број речи записаних словима			Врста речи исказ. икономом	
			$f$			$f$			$f$				
			И.	Наслов	Текст	Укупно	Због необр. слова	Садрже кластер	Укупно	И.	Наслов		Текст
Gavrić, Kovačević, 2020	1. ВРШ	3	–	2	17	8	8	4	9	2	–	0	И
	2. ВРШ	6	–	2	22	8	8	8	14	2	–	0	И
	3. ПРШ	8	3	2	28	2	2	2	26	2	–	1	И
	4. ПРШ	8	3	2	17	1	1	1	16	2	0	2	И
	5. ПРШ	11	3	2	30	2	2	1	28	2	0	5	И
	6. ПЕШ	11	3	2	29	1	1	0	28	2	2	5	И
	7. ПРШ	11	1	2	49	3	3	2	46	2	0	11	И
	8. ВРШ	14	–	7	26	6	0	0	20	6	–	3	И
	9. ВРП	3	–	2	13	3	3	3	10	1	–	0	И
	10. ВРП	3	3	8	19	5	5	5	14	4	0	0	И
	11. ВРП	3	3	15	16	7	7	5	9	9	0	0	И
	12. ВРП	6	–	2	13	4	4	2	9	1	–	0	И
	13. ВРП	6	3	2	12	3	3	2	9	2	0	0	И
	14. ВРП	8	3	3	16	3	3	3	13	1	0	1	И
	15. ПРП	8	3	2	18	1	1	1	17	2	1	4	И
	16. ПРП	14	1	2	39	2	2	0	37	2	0	6	И
	17. ПРП	22	2	2	55	1	1	1	54	2	1	15	И
	18. ПРШ	30	1	14	71	15	0	8	56	8	1	15	И
Joksimović, 2018	1. НРШ	3	–	1	9	3	3	2	6	1	–	0	И
	2. НРШ	6	–	1	9	3	3	2	6	1	–	0	И
	3. ВРШ	7	–	1	7	1	1	1	6	1	–	2	И
	4. ВРШ	8	–	1	10	2	2	2	8	1	–	1	И
	5. НРШ	11	–	1	18	9	9	6	9	1	–	0	И
	6. ПРШ	13	–	1	19	1	1	1	18	1	–	1	И
	7. ПРШ	14	–	1	26	4	4	2	22	1	–	7	И
	8. ПРШ	15	–	–	21	2	2	2	19	–	–	2	И
	9. ВРП	3	–	5	6	2	2	1	4	3	–	0	И
	10. ВРП	4	–	3	12	5	5	2	7	3	–	0	И
	11. НРП	5	–	5	9	3	3	1	6	3	–	0	И
	12. ВРП	6	–	5	12	2	2	0	10	3	–	0	И
	13. ВРП	7	–	5	10	3	3	1	7	3	–	0	И
	14. ВРП	11	–	7	14	1	1	0	13	4	–	2	И
	15. НРП	13	–	6	15	1	1	0	14	2	–	0	И
	16. ВРП	15	–	10	11	1	1	1	13	4	–	1	И
Marinković, 2021	1. ВРШ	3	–	1	11	5	5	2	8	0	–	1	2 И 3 Б
	2. ВРШ	8	3	1	24	6	6	5	18	1	0	1	1 И 1 Б
	3. ВРШ	15	1	1	19	2	2	2	17	1	1	3	И
	4. ПРШ	24	3	–	32	7	0	6	24	–	0	8	И
	5. ВРШ	30	4	11	39	13	0	4	23	3	2	11	И
Marinković, Dragičević, Ignjatović, 2024	1. ПЕШ	–	4	–	37	15	–	5	22	–	0	7	И
	2. ПРШ	–	3	–	67	7	–	4	60	–	2	17	И
	3. ВРШ	–	6	–	50	19	–	9	31	–	3	10	И
	4. ПЕШ	–	2	–	42	5	–	2	37	–	1	14	И
	5. ПРШ	–	2	–	79	21	–	9	58	–	2	15	И
Matijević, Vdović, Janačković, 2020	–	–	И.*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Milić, Mitić, 2020	1. ВРШ	3	3	1*	15	4	4	3	11	1	0	0	И
	2. ВРШ	4	1	1*	18	4	4	4	14	1	0	0	И
	3. ПРШ	10	2	1*	25	4	4	4	21	1	0	2	И
	4. ПРШ	11	3	1*	21	1	1	1	20	1	1	4	И
	5. ПРШ	13	2	1*	23	2	2	0	21	1	0	2	И
	6. ПРШ	16	2	–	55	10	10	5	45	–	0	3	И
	7. ВРП	4	–	1*	17	7	7	6	10	1	–	0	4 И 3 Б
	8. ВРП	6	–	1*	10	3	3	3	7	1	–	0	И
	9. ВРП	8	–	1*	11	2	2	2	9	1	–	1	И
	10. ВРП	10	2	1*	20	1	1	0	19	1	0	0	И
	11. ВРП	11	2	–	30	3	3	3	27	–	0	1	И
Milošević Ješić, 2018	–	–	п.*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Naumović, 2019	1. ВРШ	8	–	20	14	3	3	0	11	10	–	0	И
	2. ВРШ	12	–	2	31	3	2	2	28	1	–	7	И
	3. ПРШ	24	–	8	139	8	8	1	131	4	–	37	И
	4. ВРП	4	–	7	25	5	5	4	20	4	–	0	И
	5. ВРП	6	–	2	13	2	2	0	11	2	–	3	И
Nobl, Vukajlović, 2018	1 ПРШ	–	3	8	73	9	–	3	64	5	0	13	И
Stakić, 2018	1. НРШ	2	–	7	13	4	4	2	9	3	–	0	И
	2. НРШ	4	–	7	6	2	2	2	4	3	–	0	И
	3. ПЕШ	16	–	10	15	3	0	3	12	5	–	1	И
	4. ВРП	3	–	2	21	5	5	4	16	2	–	0	И
	5. ВРП	3	–	2	12	3	3	2	9	1	–	0	И

Скраћенице: инструкција (п.), икона (\*), претходно (претх.), обрађених (обр.), необрађених (необр.), исказана (исказ.), невезани низ реченица штампаним словима (НРШ), невезани низ реченица писаним словима (НРП), везани низ реченица штампаним словима (ВРШ), везани низ реченица писаним словима (ВРП), сликоприча штампаним словима (ПРШ), сликоприча писаним словима (ПРП), сликопесма штампаним словима (ПЕШ), именуца (И), број (Б).

УДК 37.091.3497.11)"1912/2025"

*Прејледни научни рад*

Примљен 25/3/2025

Прихваћен 22/4/2025

Doi: 10.5937/metpra29-57770

Сефедин Ф. Шеховић<sup>1</sup>

Алма Х. Тртовац Дедић<sup>2</sup>

Филдуза Р. Прушевић Садовић<sup>3</sup>

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача,  
Наставно одељење Нови Пазар, Србија

## НАЧЕЛА АКТУЕЛНЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ И УРЕЂЕЊА ОСНОВНИХ ШКОЛА РАШКЕ ОБЛАСТИ (1912 2025)

**Сажетак:** Предмет истраживања у овом раду односио се на *Начела актуелне организације и уређења основних школа Рашке области (1912–2025)*. Тема рада улази у домен трагања за суштинским условљеностима основне школе у једном времену и за критичком анализом позиције основне школе једног дела Србије у систему образовања. Циљ је да се уоче начела или принципи за утемељивање, организацију и уређивање основне школе рашког подручја, сагласно тој организацији другде, у другим местима у окружењу па и у другим земљама. Управо из назначених разлога, један од приоритета у тематизовању садржаја овог рада јесу начела на којима се може уређивати и организовати основна школа на делу неразвијеног подручја Србије.

**Кључне речи:** Рашка област, начела, организација и уређење, основно образовање, педагогија

---

1 ufbgonp@yahoo.com <https://orcid.org/0009-0005-5850-0117>

2 alma.trtovac@gmail.com <https://orcid.org/0009-0001-2511-6929>

3 filduza@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-7479-6959>

## УВОД

Основне школе у једној земљи, или на одређеном простору, функционишу као један од сегмената система образовања који је најтачније назначен и утврђен део тог система. Њене особности, јасно омеђене границе у систему образовања, чињеница да је управо основна школа прва карика, полазиште дугогодишњег процеса заснивања и уходавања генерација деце и омладине, које овом школом започињу образовање, елементи су посебне бригае друштва за деловање и учинак основне школе. Она је у цивилизацијским и културним координатама развоја датог система образовања његов темељни, најважнији део, ослонац сваког каснијег образовања. Основна школа је институција највеће сагласности макар и врло различитих друштава, култура, народа, у савременом свету, најхомогенији и најпрестижнији део образовања. То је скоро универзалан, опште-прихваћен, организационо и програмски сродан педагошки институт. Одступања од једног општег обрасца прихваћености организације и устројства, уређености основне школе, нису толико узрокована разликама у схватањима колико у условима и у претпоставкама за остваривање једне савремене концепције основне школе. Разлике регионалне, националне и друге, у овом домену образовања, више подвлаче недостајуће околности него ли различитост схватања основне школе. Зато се у овом нивоу и домену образовања могу лакше пратити и одређивати елементи конзистентности и повезаности тог дела система образовања, него ли у било ком другом макар другде било мање учесника у том процесу и мање повода за разлике, на пример код средњег и универзитетског образовања. Управо из тих и таквих разлога могуће је тражити елементе ефикасности и успешности, повода за критику, за подржавање заједничких и општих елемената или могућности разликовања у систему основног образовања, више него у било ком другом. Системи образовања морају да буду „довољно сложени да би пружили обуку за најразноврсније захтеве данашњег друштва“, а у исти мах довољно „еластични да би се прилагођавали потребама сутрашњице“ (Šehović, Trtovac Dedeić, 2016, str. 241). По томе, и аналогно са тим, могуће је налазити и идентификовати иста својства система основног образовања у било ком делу Србије, са својим системом образовања, или било које друге земље, у којем другом делу Европе, као што је могуће анализу или критику са тих, европских и српских позиција, вредновати и проучавати било коју школу, односно део система основног образовања у неком просторном миљеу, те следствено томе и у оном простору који обележава Рашка област. Ову врсту анализе и приступа охрабрује уверење да све што се може постићи у основном образовању било ког дела Србије, односно које друге европске земље, могуће је постићи у било ком дисткриту, кантону, па и у општини и округу као елементу административно-политичке поделе Србије у моменту када настаје овај рад. Тај наш оптимистички став даје смисао овом проучавању, али и омогућује да се уоче начела или принципи за утемељивање, организацију и уређивање основне школе рашког подручја, сагласно тој организацији другде, у окружујућим деловима овог дела Србије па и других земаља. То је данас веома потребно, чак неодложно учинити, јер систем образовања, посебно основна школа, чине сасвим непокривено подручје сазнањима науке, подручје без и једног научног рада о том систему крајем 20. и почетком 21. века.

Основна школа чини фундаментални део, прву, најмасовнију, базичну структуру система образовања. То је чини институцијом у којој се остварују једнака права, донекле могућности. У том смислу принципи и начела на којима се заснива рад основне школе, њена организација и распоређеност, њена унутрашња уређеност и смештеност у одређену средину не могу полазити од развијености и неразвијености, већ од јединства захтева и услова педагошког рада, у условима који јесу различити, као што је разнолика природна средина, тако су различити и учесници у процесу образовања. Неке разлике је условила природна средина, друге људи. Не може свака основна школа бити у приморју, у плодној жупи, на планини, у присоју или у осоју, фигуративно речено. На малом простору сусрећу се „равничарски и планински синдром смештања школе, сеоски и градски, рустикални и урбани, климатски услови битни за овај ниво школовања, односно за децу која похађају основну школу“ (Trtovac Dedeić, Šehović, 2023, str. 265).

Када се говори о ваљаној ситуираности основних школа, мисли се на уређивање амбијента школа који омогућава свима да користе тековине културе и стваралаштва човека и човечанства. Основне школе тим добрима располажу према својим потребама и у датим природно-географским околностима. Такође, не сме се занемарити ни улога наставника, који чине основу и на чијим је леђима највећи терет образовања. Његова улога „координатора наставног процеса у великој мери одређује међусобни однос осталих наставних фактора“ (Prušević Sadović i drugi, 2015, str. 296). Но, једно од начела је било да се школа најпре ситуира у условима у којима може показати све своје могућности и учинак, демонстрирати јавности у датом подручју шта је она заправо, шта значи за подизање културе и образовања у конкретним околностима и времену.

## ЕВРОПСКО УТЕМЕЉИВАЊЕ ОСНОВНИХ ШКОЛА

Савремено грађанско образовање на научној основи је поставио, и пресудно утицао на његову будућност, све до данас актуелан Јан Амос Коменски (*Jan Amos Komenský*), најпознатији по свом учењу о настави изложеном у *Великој дидактици* (*Дидактика Мајна* је 1638. године, преведена са латинског, а 1657. први пут објављена). Управо у том његовом најпознатијем делу у више наврата могу се препознати његови ставови о питањима која инклинирају основној школи уопште, посебно мрежи основних школа. Овај аутор је сматрао да настава веома зависи од организације и уређености школа. Коменски је у *Великој дидактици* писао „да се у сваком добро уређеном људском насељу (био то град, варошица или село) подигне школа као заједничко место за васпитање омладине“ (Komenski, 1954, str. 57). Он се позивао на М. Лутера који „у својој опомени царским градовима да оснивају школе (1525. године) тражи, између осталог, ове две ствари: Прво, да се подижу школе у свим градовима, паланкама и селима за образовање све омладине оба пола (како то треба да буде, доказали смо разлозима у глави IX), како би чак и они који се баве земљорадњом или занатима отприлике два часа дневно одлазили у школу и поучавали се у науци, врлини и побожности. Друго, да се лакшим методом који их неће никако одбијати од науке него баш примамљивати као мамцем и, како каже, да дечасти не осећају мање радости од учења него кад толике дане проводе играјући се купа, лопте, трчања“ (Komenski, 1954, str. 69). Затим, школа треба да буде узорно место које „пружа пријатност очима изнутра

и споља“ (Komenski, 1954, str. 119). Изнутра треба да буде светла, чиста, свуда искићена сликама, или сликама славних људи, земљорадним картама, историјским споменицима или неким украсима. Коменски има у виду неки облик савршеног система, организације и мреже основних школа, који омогућава да се у школама оствари јединствен, веома добро планиран и беспрекорно могућ начин педагошког рада. Произлази да је педагог, научник и уметник – хуманиста, Коменски – сматрао да основна школа мора бити племенита, хумана установа која би свим ученицима омогућила исти ниво и квалитет образовања. Она би требало да повезује школе и образовање са животом.

Између два светска рата у Министарству просвете одговарајуће службе су будно пратиле и извештавале претпостављене и јавност о токовима развоја образовања, посебно народних школа са интенцијом да се тако организују и прате развој образовања у тим земљама. Тражени су и успостављани извесни „културни“ и „педагошки“ стандарди на којима би било засновано образовање и понашање културне и педагошке интелигенције. Према томе, интегрални Југословени из области које су вековима инклинирале немачком културном кругу посебно су истрајавали на доминацији француског културног утицаја у школи на свим нивоима, јер су сматрали да би „ослон на немачку културу могао бити још тада у будућности кобан за нас“ (Dimić, 1997, str. 307). Прихватање француске културе, као основе у културном формирању целокупне интелигенције, требало је да симболизује да је на месту некадашње државе која је преко територије Дравске бановине градила Немачки мост ка Јадранском мору, настала нова, национална држава која је одбацивањем „немаштине из школа желела да предупреди сваки будући немачки експанзионизам“ (Dimić, 1997, str. 307). Морамо чувати своје културне тековине и неговати свој културни развој, али „наша школа мора бити отворена свим културним васпитним утицајима који су потребни за васпитање и образовање културног Југословена, Европејца, члана опште човечанске културне заједнице“ (Dimić, 1997, str. 377). Имајући у виду овај теоретски принцип, неопходно би било ускладити га са практичним потребама народног живота. Примарни критеријум опредељен за прихватање свих утицаја са стране, из света, отвореност према свету и визија „културног Југословена, Европејца“, ипак је била нарушавана изразитом преданошћу која је придавана утицају Француске. Према Димићу, „културна пропаганда је као крајњи циљ требало да извојује стварање душевних веза које би омогућиле потпуно и безрезевно укључивање Балкана у француску орбиту“ (Dimić, 1997, str. 188). Политика Француске је афирмисала југословенску државу, доприносила наметању јединственог културног стандарда на целој територији државе, утирала пут формирању исте културне свести. Више генерација књижевника, уметника, научника, интелектуалаца школованих на француским универзитетима доприносило је ширењу француског културног утицаја у Краљевини СХС (Југославији). Пре свега, реч је о генерацији која је „стекла француске навике за време школовања и настојала да их свим средствима одржава, негује, пресађује“ (Dimić, 1997, str. 188). Импресиван је био број културних радника, књижевника и правника школованих у Француској који су били способни и заинтересовани за неговање те линије утицаја на Србију. Удео интелигенције у Србији, образоване у Немачкој, не само да није занемарљив, већ је у педагогији, филозофији, психологији итд. био доминантан. Упркос резервама у неким политичким круговима Србије, однос тих области науке и немачких

педагошких, филозофских, психолошких извора био је веома активан. Чак је десетак истакнутих интелектуалаца Србије, међу њима Стеван Окановић, Милан Шевић, Вићентије Ракић, Павле Чубуровић итд., радило на немачким универзитетима и на њима бранило докторске дисертације, између осталог и о српском епском стваралаштву.

Евидентно је да Србија никада није представљала затворен педагошки простор. Напротив, била је једна од најотворенијих балканских земаља за утицаје са стране и способна да преузима добре ствари из других система образовања. Последњих година, нарочито почетком 21. века, у земљи расте интересовање за обнову сарадње и за педагошку комуникацију између Србије и развијених земаља запада. Појачава се интересовање за стваралаштво немачких, италијанских, аустријских, енглеских, француских педагога, и за педагошку литературу из тог правца. Уместо школе схваћене као „*vivere civile*“, у одредници Х. Фенда „школа је субкултура“ (Vilotijević, 1993, str. 150), или грађански институт којем више нису довољне одреднице у облику непрестано понављаних фраза о свестрано развијеној личности. Наша педагошка јавност тражи да чита немачку, енглеску, француску педагошку литературу са одредницама школе попут ове код Хартмут вон Хентига према коме је „задатак јавних школа стварати од деце и младих људи свесне и одговорне грађане спремне за суочавање с политиком и пренети им културу“, што би значило „помоћи следећем нараштају да одрасте у свету у коме живи“ (Hentig, 1997, str. 17). Проблеми се јављају када треба доћи до те литературе, јер је њено превођење са највећих европских језика скоро сасвим занемарено, чак ускраћено педагошкој јавности. Чини се да периодика на крају 20. века и на почетку 21, има мање превода од периодике из прве половине 20. века, па да је и више педагошких дела онда превођено из европског педагошког стваралачког и списатељског опуса него ли у последње две деценије 20. века. Основна школа у Србији некада је била више европеизирана, она то јесте по традицији, али је данас изолована од европских система образовања, лишена актуелне теорије образовања која би имала означену, прихваћену преданост; спушта се често, чак и у важним педагошким питањима, на ниво провизоријума. Импровизујућа су наслућивања о променама у основном образовању, о промени трајања основне школе, уписа ученика у други разред, промени дидактичке и методичке организације рада и сл., све се образлаже спекулативним и провизорним аргументима, без сериозних научних истраживања или без ослоња на проучавања извршена у страним земљама о тако важним питањима. Примера ради, Баварска је у савременој Немачкој у неколико махова строгим прописима прилагођавала своје образовање не само савезном, у Савезној Републици Немачкој, већ европском моделу, неколико пута мењајући прописе о образовању и школама током последње деценије 20. века. На примеру Баварске може се пратити планирана, предвиђена децентрализација образовања на ширем европском простору. Јачина и карактер тог утицаја је међан више пута и битно је зависио од политичких и идеолошких односа међу социјалистичким земљама. Ако је образовање било у функцији и контексту односа међу земљама, делећи судбину тог односа, на почетку, раних педесетих година, братски и идејно хомоген, за коју годину се сурвавао у велике неспоразуме, нетрпељивости па и непријатељско одбијање било какве повезаности. То је за коју деценију друге половине 20. века било време највеће политизације и идеологизације образовања, најнижег нивоа стручности и научности учења о васпитању и образовању.

Питањем које је тема нашег рада, одмах после Октобарске револуције најинтензивније су се бавили Волковски А. Н. и Малишев М. П. Обрађивали су „принцип територијалне доступности школе“ утврђивањем односно „установљавањем норми школског радијуса“ (Bolkovski, 1955, str. 80), удаљености ученика од школе до 3 км. Но, школски радијус се утврђује у оквиру „школског рејона“ и „микро рејона“ или „територије која опслужује једну школу“. У тој територији треба проучити демографске факторе, узрасни и национални састав становника и ученика, основне услове живота људи, месни рељеф, растојање (путеве) до школе, те на крају извршити анализе три групе фактора: демографске, територијалне и школско-организационе (Bolkovski, 1955, str. 80). Задатак је да се нађе најбољи, рационалан територијални размештај основних школа, а да се при томе узму у обзир географске, демографске и привредне околности и одлике сваког рејона, перспективе њиховог даљег развика. Место основне школе, како у систему образовања, тако и у просторном размештају, којим се она укључује у систем, добија идентитет, увек је било у склопу обрађивања и других најважнијих питања педагогике код руских аутора. Ковалев се осамдесетих година залаже за систем образовања у коме је „систем школа доступан свој деци независно од друштвеног и имовног (материјалног) положаја родитеља“ (Kovalev, 1975, str. 117). За разлику од својих претходника коју деценију раније, уместо истицања предности совјетског система и социјалистичких образаца васпитања, сматра да је евидентан „светски карактер образовања“ (Kovalev, 1975, str. 119). Руски педагог Савин Н. В., чији је уџбеник *Педагојика* одобрен за употребу, сматра да би требало „приближити школу месту живота детета“, јер то „подиже удео рада малих школа“ (Savin, 1973, str. 64). У Совјетском Савезу, у време Савина, није била обезбеђена правичност за ученике. Једнакост је „правично“ дељена на све ученике и наставнике, али неједнакост је стално оптерећива не само совјетску него и социјалистичку школу. Све је формално уједначавано, о томе се могло доста читати, постојали су папири, позивало се на једнакост које није било, иако се држава силно исцрпљивала доношењем норми и прописа који су могли бити утеха ученицима и наставницима, али нису обезбеђивали бољу позицију у образовању.

Смирнов А. С., савремени руски педагог, у *Педагојици* објављеној 2000. године у Москви, напустио је тај начин разматрања места основне школе у систему образовања, нарочито у мрежи основних школа на датој територији. Предмет његовог интересовања је смештање ученика у свету духовности и у вредносном систему, који чине најважније одреднице функционисања система образовања. Према Смирнову „култура је циљ, извор сазнања о вредностима, али и мерило исхода образовања“ (Smirnov, 2000, str. 58). Израз је и манифестација односа, сложених ситуација и успешности функционисања система образовања, поготову неразвијених. Имајући у виду размере и уплив педагошког стваралаштва данас у Европи, наша педагошка ситуација није одвећ европска по томе шта данас хоће и како педагошки делује. Чак би се рекло да је педагошко стваралаштво Србије, у односу на европска стваралаштва, у 20. веку било изложено променама које су најчешће потицале изван педагошких кругова и обзира, да је политичка потреба сувише утицала на тај однос те је, најблаже речено, сутерисала успостављање сарадничких односа једном на једној, други пут на другој страни, трећи пут ни са ким, остављајући педагошку мисао, теорију и праксу осамљену и без сарадничке повезаности са другим познатим и развијеним педагошким центрима у Европи. Педагогика је као и политика управљала своје интересовање у правцу који

је зависио од политичке и државне усмерености. Та врста затворености и нестабилности педагошког ангажовања спутавала је развој и осиромашила педагошко стваралаштво и образовање у Србији, при чему су највише изгубили неразвијени. Обим затворености педагошког простора Србије може се прилично уверљиво илустровати на примеру Рашке области. На том подручју ради хиљаду наставника, има стотинак разних школа, али никада се никоме није омогућило да оде у друге крајеве Европе, где такође има неразвијених, брдских, планинских, малих, неподељених основних школа, и да упозна ефикасност сличних школа у другим срединама и другим земљама. Исто тако, није познато да је неко од страних експерата, током периода који је предмет нашег истраживања, долазио у основне школе ове области да размени мишљења са овдашњим педагозима. Сви извори утицаја долазили су од државе, њених органа, надзорника итд., док је комуникација типична за интелектуалце, каквих има прилично у образовању, потпуно изостала. Било који трговац, било каквог ранга, лакше се могао запутити у Европу, у било који њен део, него ли наставник неразвијеног подручја Рашке области у неку школу у Европи, која би му могла бити углед. Зато су и наставничке библиотеке у школама скоро сасвим лишене педагошких дела која би била од помоћи наставницима који се служе страним језицима, када већ немају друге могућности за плодне контакте са наставницима других земаља. Србија је земља из које се хиљаде ученика средњих школа упућују на екскурзије у иностранство, наводно ради упознавања суседних и других земаља, њихових природних лепота али и одлика насеља, инфраструктуре, начина живота и културе. Чудно је да и наставницима није омогућен такав вид упознавања са образовањем других земаља. Није познато да је неко организовао одлазак наставника у неке земље у окружењу ради унапређења и усавршавања свог педагошког рада, или ради обиласка великих изложби наставних средстава и школске опреме, какве се организују сваке године у Европи. Наставници се не упућују на усавршавање у неке познате европске центре томе намењене. Таква прилика није пружена наставницима, педагозима Рашке области током 20. века, а није ни ученицима у школама чији су они наставници.

## СОЦИЈАЛИСТИЧКЕ ИДЕЈЕ И ОСНОВНЕ ШКОЛЕ РАШКЕ ОБЛАСТИ

Социјалисти утописти, на пример, у планирању образовања и утопијском наговештавању просветне политике и те како имају у виду основне школе Рашке области. Можда је типично и врло репрезентативно становиште Етјена Кабеа (Etienne Cabet, 1788 -1857), једног од најобразованијих Француза 19. века, који у свом делу *Пуџи у Икарију*, описује земљу уређену по систему комуна, и у њу смешта утопијски систем основних школа. Кабеова основна школа, из прве половине 19. века, мора бити уређена тако да свака градска улица добије школу у којој ће се свако дете образовати у приближно истим условима. Сваки кварт икаријског града има своју школу. Школу у коју ученици долазе и одлазе у исто време свакога дана, и извршавају у њој све своје обавезе и дужности. Иако никада остварена, икаријска основна школа, историјски гледано, значајна је сугестија, становиште које садржи стваралачке побуде и идеје да се таква школа пажљиво уређује, чак доводи до савршенства које би било израз Кабеове имагинације и утопије. Икарија је замишљена држава чија је територијално-политичка структура сачињена од

100 провинција „приближно једнаких по величини“ (Кабе, 1952, стр. 71). У свакој провинцији је организовано становништво у по десет приближно једнаких Комуна. Школе су распоређене у комунама, односно градовима комуна, тако да свако, користећи саобраћај, најкасније за један сат може стићи до школе. У градовима су школе размештене по кварталовима. Град има четири кварта, односно четири школе. Из тога произлази да би комуналних, основних школа у Икарији могло бити 4.000, колико има комуна, узимајући да свака од 100 провинција има подједнак, претпостављени број – 10 комуна. Кабе критикује то што су градови „скоро сви насумице распоређени, неправилно и без плана подигнути, били су рђаво и постављени и саграђени“ (Кабе, 1952, стр. 21). Та оцена се по аналогiji преносила, вредела је и за све остале институције, па и за школе.

Током 19. века уобичајена је била пракса кућног поучавања нарочито на феудалним дворovima, код властеле и поседника. Они су несумњиво знали који су најбољи услови за васпитање. Идентификовали су школу и кућу и тиме несумњиво показали да највише цене оно образовање када ученик и учитељ уче под истим кровом. Учитељ је са нараслим потребама за образовањем пристизао у домове ученика, а свет је дуго неговао институцију приватног учитеља. Тиме се одговорило на потребе образовања индивидуе, што је „сложен психолошки феномен да је тешко достићи такав ниво поучавања, учења и наставе у оквиру институционалног деловања“ (Šehović i Prušević Sadović, 2021, стр. 341). Реч је о фази развоја света и образовања при чему су родитељски дом и места образовања, школе, скоро сасвим идентификовани. Но, то је институт одржаван још из робовласничких времена, доба када човечанство није имало разуђену свест и теорију о систему образовања, посебно о основној школи, јер ни обухват све деце школовањем није био ни обавеза, ни дужност, ни потреба. Према томе, основна школа је институција новијег развојног доба, времена када је образовање постало масовно, потреба свих, услов развоја и напретка. Постала је проблем са гледишта како да се образовање стави у функцију непосредних потреба да свако дете на што повољнији начин буде у школи и да се образује.

## **НОВ ПОЛИТИЧКИ СИСТЕМ – НОВА ОСНОВНА ШКОЛА РАШКЕ ОБЛАСТИ**

По завршетку Другог светског рата у Југославији је настао нов систем политичке власти који је имао веома активан однос према образовању уопште, посебно према основним школама. У приоритете „револуционарне“ власти, под вођством Комунистичке партије Југославије (у даљем тексту: КПЈ), улазило је одговарајуће уређење система образовања. Несумњиво је у тим мерама највећа пажња поклоњена основном општем образовању. Оспоравајући атрибут напредности свему што је рађено пре та власт је негирала и ваљаност легислативе, затим свега што је из тог законодавства произлазило и на чему је заснован развој образовања. Све прошло било је мало, лоше, негативно и несавршено по народ, а у образовању и по децу. У тој критици су даване оцене о недемократском образовању иза ког су стајали милиони неписмених становника, неопремљене школе, насеља, па и читави крајеви земље лишени могућности образовања.

Више-мање познато је, и признато, да је та критика делом била оправдана и да се заснивала на евидентним слабостима ранијег система образовања, у грађанском друштву, у монархистичкој Југославији, између 1918. и 1941. године, иако је често имала идеолошку подлогу. Прва одлика те

критике била је у уверењу да се све може решити одлукама и ставовима КПЈ, а потом законима успостављене партијске државе. Закони су произлазили често из уверења која су доминирала у програмима КПЈ и њених идеолошких и теоријских, правних и сличних основа. Више се ослањало на то него што се ослањало на стварне могућности да се нешто ново у образовању и оствари. Идеолошка подлога основног образовања громко је исказивала обавезу да сва деца, као и сви људи, и по образовању буду једнака, да „народна држава“ једнако обрати пажњу на све, да свима понуди и омогући једнаке школе. Устав земље, њен највиши законски израз, стао је иза тога. Настала је еуфорија остваривања свих права па и права на основно образовање за све, јер нове политичке власти то хоће и подржавају, али остварење тих замисли не обезбеђује онај ко их прописује и преноси већ онај коме треба. Тако је свака инстанца власти, до месних и сеоских одбора, добила „право“ да отвара школе и да прави зграде за њих, односно да обезбеђује простор за постизање прописаних циљева, па и оних у основном образовању. Како су услови за такве циљеве били веома скромни, поготову на неразвијеном подручју, настали су провизоријуми, школе у тесним и мемљивим собама сеоских кућа, са намештајем који су чинили трonoшци, трупине, обичне клупе без наслона, школе без опреме и наставних средстава, ученици без уџбеника и прибора итд. Прописи, закони, прогласи, закључци високих органа нове власти били су далеко бржи него што је било стварање услова за њихово остваривање, што је поспешивало настајање једне разуђене и обухватне мреже основних школа, до преоптерећености постојећег, за време Краљевине, изграђеног школског простора.

Мрежа основних школа настала у полувековном настојању социјалистичких власти, из тешких полазних услова, често принудом над децом и њиховим родитељима да школу похађају, имала је честита полазишта, али не и подршку од државе какву образовање заслужује. Велики део средстава нове власти, такође је одлазио за потребе нове администрације, полиције, нарочито војске, за политичке активности и сл., док су школе често животариле на минимуму и једва опстајале. Но, ипак је то било стављање до знања сваком родитељу и грађанину да је то друга половина 19. века, да је то време када свако дете, и то у трајању најмање осам година, мора проћи кроз основну школу, да је то пут у нову културу и нову цивилизацију, да управо на образовању треба засновати просперитет друштва и народа. Таква схватања која су предочена сваком грађанину, макар деловала и као пропаганда, имала су позитиван утицај на становништво које се временом придружило напору заједнице да створи повољније услове за рад школа. Резултат тих напора је мрежа основних школа из 1945, 1970. и 2000. године, која данас представља обухватан део система образовања, макар он био још увек далеко од материјалних и педагошких стандарда развијених система образовања.

## ЗАКЉУЧАК

Просветну политику Србије оптерећивало је постојање доброг дела земље са статусом неразвијених подручја. У та подручја је улазила и Рашка област. Решење тог проблема на нивоу политике уопште, и просветне политике посебно, због веома различитих и стално променљивих околности основног школовања, никада није било довољно прихватљиво за све. Изазивало је

несагласности и неспоразуме, непрестано држало актуелним питање основне школе у неразвијеним крајевима земље. Извесни недостаци као сенка пратили су развој основне школе у Србији. Све до 1945. године узимани су у обзир и посебни критеријуми организације школа у школске срезове, дистрикте и сл., зависно у ком делу земље је школа настала. У раздобљу после 1945. године, када образовање постаје обавезно на нивоу основне школе за све, нестају школске административно-територијалне поделе одвојене од политичко-територијалне поделе државе. Обе поделе се поклапају јер ново схватање образовања тражи усаглашавање развојних токова образовања и свих других услова живота становништва. образовање постаје општи део стандарда, права деце и младих, па и грађанских права, која се остварују у политичко-територијалним заједницама.

Организација и мрежа основних школа је успостављена на подручју Рашке области посредством случајних критеријума, јер су смештањем школа у датом простору, њиховим распоредом и локацијама у селима и варошима, господарила начела феудалне урбанизације у феудалном, грађанског урбанизма у грађанском друштву, социјалистичког у социјалистичком. Чини се да није тешко распознати разлике у тим начелима и уочити да свако доба, свака епоха, свако друштво које има школе има и мерила, начела, критеријуме, принципе успостављања и локације школа свих врста па и основних. Организација и рад основних школа Рашке области су били променљиви, нарочито њихово функционисање. У одређеном времену највећа власт над школама припадала је држави (република, покрајина, савезна држава), односно вршена је извесна подела надлежности тако да је држава имала једне, остали друге надлежности, од републике до општине, односно до школе и њених органа. Те околности су битно утицале на промену позиције основних школа јер су некад многе ствари у школи више зависиле од локалне средине него од неког центра образовања. Неразвијене средине су биле мањих могућности те су се у њима репродуковали деценијама нижи стандарди образовања у односу на стандарде у школама у развијеним срединама. Из тих разлога оснивани су посебни фондови за помоћ неразвијеним срединама, али никада тако ефикасни да би надокнадили разлике између развијених и неразвијених средина, због чега је развој школа у богатијим срединама и даље одмицао брже неголи развој школа у неразвијеном подручју.

## ЛИТЕРАТУРА

- Vilotijević, M. (1999). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Dimić, Lj. (1997). Kulturna politika Kraljevine Jugoslavije I, II, III. Beograd: Arhiv Jugoslavije.
- Etjen, K. (1952). Put u Ikariju I i II. Beograd: Prosveta.
- Komenski, J. A. (1954). Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavija. Ковалев, Н. (1975). *Ведение в педагогику*. Москва: Просвещение.
- Prušević, Sadović F., Trtovac, Dedeić A., Šehović, S. (2015). Osobine i uloge nastavnika u savremenoj nastavi. Norma, časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja, (293-298). Sombor: Pedagoški fakultetu u Somboru. Смирнов, С. (2000). *Педагогика*. Москва: Издательский центр „Академия“.
- Савин, Н. В. (1973). *Педагогика*. Москва: Просвещение.

- Trtovac Dedeić, A., Šehović, S. (2023). Pedagoški i geografsko- – istorijski ambijent za osnovno obrazovanje Raške oblasti (1912-2023). U: Daliborka Popović (ur.), Uloga vaspitanja i obrazovanja u očuvanju nacionalnog identiteta: nacionalna konferencija sa međunarodnim učešćem, (263-284). Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu - Leposavić.
- Hentig, H. (1997). Humana škola. Zagreb: Eduka.
- Šehović, S. (2005). Osnovne škole Novog Pazara, Sjenice i Tutina (1912-2000). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Šehović, S., Trtovac Dedeić, A. (2016). Učenje u kontekstu umetničkog i naučnog pristupa. U: Boško Vlahović (ur.), Pedagogija, časopis foruma pedagoga, (239-244). Beograd.
- Šehović, S., Prušević, F. (2021). Didaktika -- savremeni tokovi. Beograd: Učiteljski fakultet.

**Sefedin F. Šehović<sup>4</sup>**

**Alma H. Trtovac Dedeić<sup>5</sup>**

**Filduza P. Prušević Sadović<sup>6</sup>**

University of Belgrade, Faculty of Education, Belgrade (Serbia)  
Teaching Department Novi Pazar, Serbia

## PRINCIPLES OF THE CURRENT ORGANIZATION AND ARRANGEMENT OF PRIMARY SCHOOLS IN THE RAŠKA REGION (1912 - 2000)

**Abstract:** The subject of research in this paper was related to the principles of the current organization and arrangement of elementary schools in the Raška region (1912-2000). The topic of the paper enters the domain of searching for the essential conditions of elementary schools at one time and for a critical analysis of the position of elementary schools in one part of Serbia in its education system. The meaning of this study enables us to see the principles or principles for establishing, organizing and arranging the elementary school in the Raš area, in accordance with that organization elsewhere, in the surrounding parts of this part of Serbia and other countries. Precisely for the indicated reasons, one of the priorities in the thematization of the content of this work are the principles on which an elementary school can be arranged and organized in a part of the underdeveloped area of Serbia.

**Keywords:** Raška region, principles, organization and arrangement, primary education, pedagogy

---

4 ufbgonp@yahoo.com <https://orcid.org/0009-0005-5850-0117>

5 alma.trtovac@gmail.com <https://orcid.org/0009-0001-2511-6929>

6 filduza@yahoo.com <https://orcid.org/0000-0002-7479-6959>

УДК 373.2.022

159.953.5-053.4

*Прејледни научни рад*

Примљен 16/8/2025

Прихваћен 10/11/2025

Doi:10.5937/metpra29-60889

**Гордана М. Степић<sup>1</sup>**

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина  
Катедра за дидактичко-методичке науке, Јагодина (Србија)

## ПЛАНИРАНЕ СИТУАЦИЈЕ УЧЕЊА У ВРТИЋУ

**Сажетак:** С обзиром на то да се планирано учење у важећој концепцији разликује од планираног учења у претходним концепцијама, циљ истраживања је сагледавање видова подршке васпитача у планираним ситуацијама учења и њихове усклађености са актуелним програмом. У истраживању коришћена је метода анализе садржаја педагошке документације. Сагледани су видови подршке васпитача у 50 прича о теми/пројекту. Резултати истраживања указују да су видови подршке васпитача претежно усклађени са програмом и да су заступљени у различитој мери: васпитачи у великој мери примењују видове подршке који су мање-више били присутни и у претходним концепцијама, док су у мањој мери присутни видови подршке који су у складу с важећом концепцијом. Све то говори о потреби да васпитачи разумеју разлике између планираног учења у различитим концепцијама и да примењују стратегије рада које су у складу са актуелном концепцијом.

**Кључне речи:** планиране ситуације учења у вртићу, подршка васпитача у планираним ситуацијама учења, концепција програма

### УВОД

У разматрању планираног учења у предшколском васпитању и образовању важно је кренути од сагледавања природе актуелног предшколског програма. У основи разликујемо две врсте програма: академски (усмерен на васпитача и когнитивне циљеве припреме за школу) и холистички (усмерен на дете и на односе) (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Програм усмерен на дете за-снима се на потребама и интересовањима детета и у складу је са карактеристикама детињства.

<sup>1</sup> gordana.stepic@pefja.kg.ac.rs ; <https://orcid.org/0000-0003-3122-7147>

Васпитачи на основу знања која имају о развоју детета структурирају искуства којима се подстиче учење деце кроз игру и откривање. Овај приступ најпотпуније је исказан кроз концепт Развојно примерена пракса (енгл. *Developmentally Appropriate Practice – DAP*). Међутим, у савременој литератури све присутнији је приступ усмерен на односе и концепт Контекстуално примерена пракса (енгл. *Contextual Appropriate Practice – CAP*) у којем се истичу вредности као што су повезивање, одрживост, партнерство, уважавање различитости, људска и дечја права, а пред друштво и појединца постављају се нови захтеви – бити рефлексиван, проактиван, кооперативан, одговоран, спреман на дијалог, отворен за вишеперспективност, различитост, бити истраживачки оријентисан и отворен за промене (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Тој оријентацији предшколског програма припадају Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (2019) (у даљем тексту: Основе програма), те се оне ослањају на социо-културну теорију, социологију детињства, постмодернизам и постструктурализам. У складу с наведеним теоријским поставкама, у Основама програма (2019) „дете се посматра као целовито биће чији се различити аспекти развоја међусобно преплићу и условљавају једни друге, а учење деце се види као процес који интегрише различита искуства стечена кроз оно што она чине и доживљавају, различите начине њиховог ангажовања, различите изворе и стратегије учења, различите перспективе у различитим контекстима и на различите начине“ (Vuđevac i Kovačević, 2020, str. 472) чиме се са дискурса дефицита померамо ка дискурсу оснаживања деце. Дакле, дете није пасивно у процесу учења, невино и немоћно (Corsaro, 1997). Деца се, уместо тога, посматрају као активни учесници који заједно са одраслима ко-конструирају знање док схватају свет који их окружује кроз активно ангажовање у њему (Corsaro, 1997), при чему свет утиче на њих, али и они учествују у његовој трансформацији.

Основе програма (2019) разликују „два значења појма програм – основе програма као основни, званични документ којим се дефинише концепција васпитања и образовања предшколске деце, и реални програм, као процес који се дешава и развија током самог васпитно-образовног рада“ (Vuđevac i Kovačević, 2020, str. 469). Дакле, Основе програма (2019) јесу основ за развијање реалног програма и основ за његово преиспитивање. Реални програм настаје и гради се у реалном контексту васпитно-образовне праксе, а тај контекст чине: структура и култура вртића, деца, васпитач, други одрасли у вртићу, породице и локално окружење. Конструира се кроз сарадњу одраслих и деце, где одрасли воде процес учења, заједно с децом тежећи да прошире разумевање питања која су деци важна (Woodrow, 1999) на основу пажљивог слушања, дијалога, интеракције, посматрања и снимања дечјих идеја, мисли, интересовања и језика (Sorin, 2005). При развијању реалног програма садржаји нису сугерисани званичним документом (Vuđevac i Kovačević, 2020). У фокусу је „продубљено истраживање проблематике смислене и инспиративне деци за истраживање“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022, str. 15), односно, развијање теме/пројекта „кроз акције и интеракције деце са другима у игри, животним ситуацијама и ситуацијама планираног/намераваног учења“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 35). Реални програм подразумева заједнички конструисан програм који подржава интеракције између васпитача и детета при чему повезивање са децом и изградња односа чине основу за учење и поучавање.

Узимајући у обзир да учење у Основама програма (2019) представља ко-конструкцију знања и квалитативну промену учешћа у заједничким активностима деце и одраслих, док је

доминантни методички приступ пројектно учење засновано на повезивању са специфичним искуствима и животним темама деце; истраживању алтернативних решења; уважавању и јачању моћи деце (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014), у раду се усмеравамо на питања: које су карактеристике планираног учења у Основама програма (2019) и како васпитачи подржавају децу у планираном учењу у вртићу.

## ПЛАНИРАНО УЧЕЊЕ

Планирано учење има историју у Развојно примереној пракси и у великој мери црпи инспирацију из Пијажеове теорије интелектуалног развоја (Leggett, 2025). Према Ен Епштајн (Epstein, 2007) наставник/васпитач делује знањем и сврхом како би осигурао да деца стекну знање и вештине који су им потребни за школовање и живот. Интенционално поучавање (енгл. intentional teaching) не дешава се случајно. Оно је планско, промишљено и сврсисходно. Интенционални наставници/васпитачи користе своје знање, просуђивање и стручност да организују искуства учења за децу. Интенционално поучавање значи да наставници/васпитачи делују у складу са специфичним исходима или циљевима имајући на уму све домене развоја и учења деце (социјални, емоционални, когнитивни, физички развој), који се састоје од важних знања и вештина које деца желе и треба да савладају, што значи да интенционални наставници/васпитачи, интегришу и промовишу смислено учење у свим доменима (Epstein, 2007).

У Основама програма (2019) не ослањамо се на дискурсе смештене у оквир Развојно примерене праксе где су одрасли примарни доносиоци одлука, већ се у складу са савременим теоријским оквирима померамо ка реалном програму који је више колаборативан и инклузиван за све заинтересоване стране, а учешиће васпитача засновано на слушању, пружању провокација, истраживању, вођењу искустава. Према томе, планирано учење треба схватити као успостављање „финог” баланса између деце, васпитача и/или других одраслих, који ће допринети да учење деце буде ко-конструкција знања (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017).

Дакле, планирано учење је социјални процес који се дешава када деца, васпитач и/или други одрасли учествују у некој конкретној ситуацији у којој истражују различита решења кроз преговарање (Leggett & Ford, 2013). Оно се заснива на схватању интенционалности као својства и деце и одраслих, које обухвата намере, планове и активитет и поверење одраслих у компетентност детета да одлучује о учењу и у учењу, и да заједно са васпитачем и/или другим одраслима истражује. Није усмерено на преношење и усвајање специфичних знања, већ на подршку грађењу квалитетних односа и развоју диспозиција за учење (посвећеност, радозналост, истрајност, сарадња, преузимање одговорности и др.), на отвореност за истраживање, промене, различитости и континуирану рефлексiju (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). „Планирано учење чине ситуације у којима је фокус на односима: а) испланиране интеракције између деце и одраслих у којима се одрасли „подешавају” деци у постављању процеса учења и избора материјала; б) ситуације у којима одрасли унапред доноси одлуку да као ко-креатор подстакне напоре деце тако што ће им помоћи да реше неки проблем или прошире своје истраживање; в) комбиновање испланираног вођења детета и образовних искустава одраслих у истраживању, засновано на

дељењу моћи између деце и одраслих; г) ситуације у којима дете одлучује да се укључи и оствари намеру да „тестира” своју теорију у грађењу знања, да размењује идеје и преговара са другима“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 41). Ово нам говори о значају усмерености васпитача на развијање квалитета односа (сигурности, континуитета, учешћа деце, уважавања, баланса у односима и укључености) и на начине учешћа и васпитача и деце у планираним ситуацијама учења којима се подржава добробит детета у свим димензијама – персоналној, социјалној и делатној.

Дакле, „суштина савремених стратегија поучавања деце предшколског узраста је у креирању планираних ситуација учења заснованих на истраживању у којима ће деца заједно с васпитачем посматрати, опажати, постављати питања, трагати за одговорима, упоређивати, учавати сличности и разлике, анализирати и закључивати, док су битни предуслови таквог рада организација подстицајне средине за учење и промена улога учесника у васпитно-образовном процесу“ (Golubović-Ilić, 2020, str. 308). У даљем тексту ћемо размотрити промене улога, прецизније – учешћа деце и васпитача у планираним ситуацијама учења према Основама програма (2019).

### Дете у планираном учењу

Деца имају урођени осећај чуђења и снажну жељу да истражују свет око себе. Она су заједно са васпитачима примарни истраживачи који поседују сопствене теорије и питања за изградњу знања (Rinaldi, 2006). Деца су субјекти које треба слушати, а не објекти које треба поучавати, активни субјекти са својственим правима, стручњаци у својим животима и према томе активни учесници у истраживању (Pascal & Bertram, 2009).

У складу с наведеним, „планиране ситуације учења које покрећу деца су ситуације у које деца улазе са намером да нешто истраже, открију или представе, то су ситуације у којима се деца циљано баве оним што их посебно интересује у оквиру теме/пројекта који се развија или су подстакнута неким њиховим доживљајем и искуством“ (Osnove programa, 2019, str. 29). У планираној ситуацији учења дете се „фокусира на процес и начине откривања, забавља се и бави се оним што му је занимљиво, што га интересује и што за њега има смисла, артикулише идеје и ‘игра се’ својим идејама, вођено је доживљајем зачудности и радозналости, открива и уважава различите тачке гледишта, практикује и испробава различите начине откривања, усмерава се на сврху, смисао у складу са сопственим начином разумевања, замишља, машта, открива ствари на нов начин, тумачи информације у складу са својим претпоставкама, поставља питања којима разјашњава ствари себи и другима, поштује различит допринос појединаца у групи, договара се са другима, прати друге и усклађује се са њиховим поступцима“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 42). Дакле, док васпитач тражи прилике за поучавање, дете тражи прилике за учење. Васпитач треба да уочи те прилике, да их разуме и примени стратегије које ће подржати учење деце, што води ка партнерству деце и васпитача у процесу учења.

Да би се наведено остварило, деци је потребан заинтересован васпитач, васпитач ко-креатор, а не преносилац знања, онај који прихвата сумње и грешке, као и изненађење и радозналост, и на тим основама заједно са децом ко-конструише знање.

### Васпитач у планираном учењу

Планирано учење захтева од васпитача да донесе одговорне и промишљене одлуке у вези с могућностима учења. Међутим, доношење таквих одлука захтева компетентност васпитача, да своја теоријска знања и уверења обликује у практично деловање.

„Планирану ситуацију учења васпитач покреће као део теме/пројекта који развија са децом; она доприноси да деца обогате доживљај и прошире искуство, истраже предмет сазнања или реше неки проблем у оквиру теме/пројекта“, што указује да васпитач у планираним ситуацијама учења није усмерен на давање готових знања, једнообразних решења и тачних одговора, „већ се у вођењу планираних ситуација ослања на претходно искуство деце, омогућава деци различите начине истраживања и различите начине интеракције међу њима и са њима“ (Osnove programa, 2019, str. 30). Планирана ситуација учења омогућава деци да учествују на различите начине, да ступају у различите размене с другом децом, све у складу с њиховим могућностима и преференцијама, док „начином свог учешћа, васпитач подстиче децу да испробавају различите могућности, упоређују своја искуства и увиде и долазе различитим начинима до властитих решења“ (Osnove programa, 2019, str. 30). Дакле, без обзира на то да ли деца или васпитач покрећу планирану ситуацију учења, она треба да буде заснована на слици о детету као јединственом и целовитом бићу, компетентном и богатом потенцијалима, активном учеснику вртићке заједнице, посвећеном учењу, креативном бићу и бићу игре.

Учешће васпитача у планираном учењу зависи од нивоа разумевања дечје активности и од уважавања њихове перспективе. Пажљиво посматрање, слушање и правилно декодирање и разумевање дечјих активности васпитачу треба да послуже за предвиђање њиховог развоја и обезбеђивање одговарајућих материјала и ресурса за њихов логичан наставак. Када васпитач зна слушати, чути и разумети дете, тада детету поставља подстицајна питања о његовим хипотезама, не доноси закључак пре времена, не жури, већ истражује, отворен је за рискантне идеје, спреман је да преузме ризик и не оптерећује се унапред постављеним планом (Vujičić, 2017); охрабрује децу да они постављају питања о којима ће васпитач размишљати, при чему није примарни циљ знати све тачне одговоре, већ помоћи деци да схвате да се одговори на питања о свету могу наћи властитим ангажовањем у истраживањима (Vujičić, 2013); охрабрује иницијативу деце, подстиче децу на планирање, а ако се план покаже неадекватним, васпитач усмерава расправу с децом и међу децом, и подржава их да план ревидирају у складу с новим сазнањима. Документација која се при томе критички анализира и преиспитује доприноси увиђању разлога и основаности конкретних предлога и решења васпитача, а самим тим и доводи у питање значења која се узимају здраво за готово, као „природна“ и истинита (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2012).

Из свега наведеног произлази да „планирана ситуација учења није исто што и усмерена активност, јер се не реализује независно од игре, не реализује се увек у истом унапред одређеном временском интервалу, не реализује се тако што васпитач води, а деца слушају излагање васпитача или гледају демонстрацију експеримента коју васпитач изводи“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022, str. 53). Дакле, планиране ситуације учења нису ситуације у којима одрасли помажу деци да науче нешто што одрасли сматрају вредним или важним за дете да зна или учи и не стварају вертикалан и хијерархијски правац са оним ко зна и оним ко не зна (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Како би упутили васпитаче у подршку деци у планираним ситуацијама учења, у Основама програма (2019) дати су видови подршке васпитача у планираним ситуацијама учења што доприноси и разумевању планираних ситуација учења у светлу нових приступа учењу и поучавању деце предшколског узраста. Наведени видови подршке треба да служе васпитачима као ослонац при планирању и развијању теме/пројекта, али и као основ за преиспитивање сопствене прексе и њене усклађености са Основама програма (2019) у овом домену.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је посредно сагледавање видова подршке васпитача у планираним ситуацијама учења и њихове усклађености с актуелним програмом.

Задаци истраживања:

- 1) испитати степен заступљености видова подршке васпитача у планираним ситуацијама учења у педагошкој документацији;
- 2) сагледати усклађеност видова подршке васпитача у планираним ситуацијама с видовима подршке наведеним у Основама програма.

У истраживању коришћена је метода анализе садржаја педагошке документације. Видове подршке васпитача у планираним ситуацијама учења дате у Основама програма (2019) (Табела 1) користили смо као индикаторе у истраживању. Сагледавали смо присутност сваког индикатора у причама о теми/пројекту. Узорак садржаја су 50 прича о теми/пројекту које чине педагошку документацију васпитача из десет предшколских установа. Приче о теми/пројекту сврстали смо у следеће категорије: Физичке појаве  $N = 8$ ; Жива природа  $N = 12$ ; Земља и Космос  $N = 4$ ; Екологија и рециклажа  $N = 3$ ; Артефакти, објекти, грађевине  $N = 11$ ; Визуелне и драмске уметности  $N = 7$ ; Традиција, прошлост, друге културе  $N = 5$ .

Први корак анализе, односно, саморефлексију, урадили су васпитачи, тако што су се определили за једну причу о теми/пројекту и преиспитивали заступљеност понуђених индикатора. Издвајали су делове приче о теми/пројекту и уписивали назив индикатора који су препознали. У другом кораку истраживач је заједно са сваким васпитачем појединачно преиспитао и утврдио присутност датих индикатора. Након усаглашавања мишљења васпитача и истраживача бележена је присутност одређеног индикатора у свакој причи о теми/пројекту. Након анализе свих прича о теми/пројекту утврђена је фреквенција и степен заступљености сваког индикатора тако што је индикатор рачунат да се појављује једанпут, без обзира на број понављања у одређеној причи о теми/пројекту и без обзира на то да ли се у датој причи о теми/пројекту индикатор делимично појављује (индикатори који имају више елемената).

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања указују да је подршка васпитача у планираним ситуацијама учења претежно усклађена с видовима подршке наведеним у Основама програма (2019) (Табела 1). Васпитачи у развијању теме/пројекта користе све наведене видове подршке, али у различитом степену.

Најзаступљенији индикатори су: 1) Фокусирам се на процес учења, а не на продукт; 2) Омогућавам деци да се баве оним што за њих има смисла, што их чуди и занима; 3) Омогућавам деци различите изворе учења и подршке: различита места, институције, организације и појединци у локалној заједници; породица; друга деца и одрасли; штампани, дигитални и други извори и 12) Омогућавам деци различите изборе кроз различита средства и материјале и начине изражавања, са 70–92% заступљености у анализираним причама о теми/пројекту. Умерено заступљени индикатори су: 4) Подстичем децу да користе говор у тумачењу својих мисли, доживљаја и да проширују своје разумевање смисла света кроз говорно изражавање; 10) Истражујем са децом на отвореном, омогућавам деци да упознају и разумеју природу и природне појаве и граде однос према природи; 11) Помажем деци да израђују пригодна средства и опрему за оно чиме се баве у теми или пројекту и 19) Омогућавам деци да смислено користе дигиталне технологије као оруђа у бављењу темом или пројектом, са 40–50% заступљености у анализираним причама о теми/пројекту. Ретко заступљени индикатори су: 6) Извор сам информација и инспирације читањем и причањем прича, приближавањем различитих извора сазнања, демонстрирањем поступака; 7) Омогућавам деци да развијају различите врсте ране писмености (језичке, математичке, визуелне) стварањем ситуација за њихово смислено коришћење; 8) Подстичем различите и креативне начине изражавања (визуелно изражавање, грађење у простору, покрет и плес, изражавање гласом, певање, звук и музика, причање, драматизација, невербална комуникација...); 15) Подстичем децу да повезују оно што раде с претходним искуством и знањем, ко-конструирају знања и уочавају обрасце; 16) Развијам заједништво кроз подстицање узајамне подршке, прихватања, уважавања, истицање вредности заједничког доприноса; 17) Развијам проактиван однос према свету кроз уважавање иницијативе, права на избор, покретање заједничких акција и 20) Помажем деци да на различите начине документују своје учење, са 20–28% заступљености у анализираним причама о теми/пројекту. Веома ретко заступљени индикатори су: 5) Моделујем истраживачки однос у учењу: износи наглас своје дилеме и претпоставке, пита се, артикулише процес; користи различите изворе учења, користи различите начине изражавања да изрази своје идеје и предлоге, показује посвећеност и истрајност; 9) Приближавам деци културно наслеђе непосредне и шире заједнице као и човечанства (визуелне уметности, спорт, драма, наука, техника, књижевност, музичко стваралаштво и други културни производи) градећи доживљај смисла и лепоте људског делања, као и припадништво и културни и глобални идентитет; 13) Обезбеђујем деци сигурност и охрабрујем их у прихватању изазова посебно у физичким активностима (водећи рачуна о здрављу и безбедности); 14) Подстичем децу да развијају и преиспитују своје „полазне теорије” о природним, друштвеним, физичким појавама и 18) Подржавам децу да заједнички предвиђају, замишљају, постављају питања једни другима и траже различите начине решавања проблема, са 6–14% заступљености у анализираним причама о теми/пројекту.

Из анализе прича о теми/пројекту уочава се да су се васпитачи померили са позиције пружаоца знања и оних који одлучују о томе шта ће се и како радити. Такође, уочава се усмереност на процес учења, а не на продукт и једно тачно решење. Подршка васпитача сагледана у причама о теми/пројекту у мањој мери је интервенција васпитача којом он управља истраживањем

деце, а у већој интеракција у којој васпитач остварује дијалог са децом на основу претходног посматрања и слушања деце и уважавања деце перспективе.

Када разматрамо скуп индикатора који припадају групама у које су сврстани индикатори који су у великој мери и умерено заступљени (осам индикатора), с једне стране, и групама у које су сврстани индикатори који су ретко или веома ретко заступљени (12 индикатора), с друге стране, уочавамо да васпитачи претежно уклапају своја претходна знања и вештине у нове изазове, односно захтеве нове концепције и да је мањи укупан број индикатора који припадају групи које су чешће заступљени од укупног броја индикатора који су ретко или веома ретко заступљени. Дакле, васпитачи у великој мери примењују видове подршке који су мање-више били присутни и у претходним концепцијама, по којима су радили, или су њима слични. Када је реч о захтевнијим начинима подршке, за које је потребно добро позвање и разумевање концепције и компетентост васпитача за њену примену, резултат је другачији. Све нам то указује да је потребно развијати и унапређивати компетенције васпитача за подршку деци у планираним ситуацијама учења у складу са Основама програма (2019): васпитачи треба да разумеју разлику између планираног учења у претходној и садашњој концепцији, односно да разумеју шта значи и како се реализује планирано учење према Основама програма; да заснивају развијање реалног програма на заједничком учешћу у којем су васпитач и дете равноправни партнери; да пружају деци могућност да поставе сопствене циљеве, да уважавају и охрабрују њихову иницијативу; треба да имају способност преговарања и управљања окружењем за учење како би се одржала доследност и замах у учењу и ангажовању деце са васпитачима; треба да се посвете грађењу односа, при чему одрживе интеракције постају кључне за планирану везу између учења и поучавања. Дакле, од васпитача се захтева да буду пажљиви, обзирни, сараднички и рефлексивни (Leggett, 2025). То значи да васпитачи морају пажљиво приступити идејама сваког детета понаособ и бити обзирни према вишеструким језицима које користе за истраживање и изражавање својих мисли. Даље, усмереност на дете треба заменити приступом заснованом на сарадњи деце и васпитача и других одраслих. На крају, потребно је већи фокус ставити на документовање као процес који укључује континуирану рефлексивну праксу како би се осигурало да је пракса васпитача заснована на поставкама Основа програма (2019).

## ЗАКЉУЧАК

Планирано учење у савременим програмима доприноси јачању професионалног идентитета васпитача, оснажујући њихову улогу и капацитет да поучавају децу предшколског узраста, при чему треба да користе и стратегије које нису биле заступљене у претходно важећим концепцијама. Анализа прича о теми/пројекту показала је да су видови подршке васпитача у планираним ситуацијама учења, дати у Основама програма (2019), заступљени у различитој мери. Најзаступљенији су они видови подршке који су васпитачима мање-више познати од раније или су слични стратегијама које су прописане Основама програма (2019). Делимично се уочавају видови подршке васпитача који су карактеристични за садашњу концепцију. Све то говори о потреби за професионалним развојем васпитача, од иницијалног образовања до професионалног ангажовања у домену

свих стратегија рада васпитача (планирање, заједничко развијање програма и документовање), а с обзиром на то да је фокус овог рада био на посредном преиспитивању развијања програма, истичемо значај подршке васпитачима у домену заједничког развијања програма (охрабривање иницијативе деце, моделовање, консултовање, подупирање и проширивање), а с тим у вези је и потреба за већим фокусом на документовање као процесом који укључује континуирану рефлексивну праксу и доношење одлука за искуства ко-конструисаног учења изведених из слушања, дијалога, интеракције и пажљивог разматрања дечјих теорија.

Ограничења истраживања уочавамо у посредном сагледавању начина подршке васпитача у планираним ситуацијама учења и усмерености на један део педагошке документације, причу о теми/пројекту, у којој су интегрисане различите ситуације делања – животно-практичне ситуације, игра и планиране ситуације учења, јер се интегрисано учење у теми/пројекту не одвија само кроз планиране ситуације учења. У наредним истраживањима требало би проучити како васпитачи користе дате видове подршке током целог процеса развијања теме/пројекта у самом контексту, у васпитно-образовној пракси, и усмерити се не само на квантитет него и на квалитет начина подршке васпитача у конкретним планираним ситуацијама учења.

## ЛИТЕРАТУРА

- Buđevac, N. i Kovačević, Z. (2020). Sagledavanje deteta i procesa učenja u novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U: Z. Opačić i G. Zeljić (ur.). *Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive*, 463–476. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press. <https://doi.org/10.1525/si.1999.22.1.101>
- Epstein, A. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. National Association for the Education of Young Children.
- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Prosvetni pregled.
- Golubović-Ilić, I. (2020). Dete-istraživač – aktivni učesnik u svom razvoju. *Uzdanica*, 17 (2), 295–311. <https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.20>
- Havran, J. (2024). *Podrška vaspitača u planiranim situacijama učenja* (Neobjavljeni završni master rad). Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare -Sirmium.
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. *Pedagogija*, 66 (4), 541–551.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2012). Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa. U: *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*, 117–131. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2022). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Leggett, N. & Ford, M. (2013). A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the early years learning Framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (4), 42–50. <https://doi.org/10.1177/183693911303800406>.

- Leggett, N. (2025). Intentional Teaching and the Intentionality of Educators: Time for Careful, Considerate, Collaborative, and Reflective Practice. *Early Childhood Education Journal*, 53, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01550-3>
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2), 249–262. <https://doi.org/10.1080/13502930902951486>
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69 (2), 212–225.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop. Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Sorin, R. (2005). Changing images of childhood – reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12–21.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850893>
- Vujičić, L. (2013). Razvoj znanstvene pismenosti u vrtiću: izazov za odgajatelje. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19 (73), 8–10.
- Vujičić, L. (2017). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Zagreb: Alinea, Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Woodrow, C. (1999). Revisiting images of the child in early childhood education: Reflections and considerations. *Australian Journal of Early Childhood*, 24 (4), 7–12. <https://doi.org/10.1177/183693919902400403>

## ПРИЛОЗИ

### Прилог 1

Табела 1: Поддршка васпитача у планираним ситуацијама учења

Тврдња	f	%
1) Фокусирам се на процес учења, а не на продукт.	46	92
2) Омогућавам деци да се баве оним што за њих има смисла, што их чуди и занима.	39	78
3) Омогућавам деци различите изворе учења и подршке: различита места, институције, организације и појединци у локалној заједници; породица; друга деца и одрасли; штампани, дигитални и други извори.	35	70
4) Подстичем децу да користе говор у тумачењу својих мисли, доживљаја и да проширују своје разумевање смисла света кроз говорно изражавање.	22	44

Тврдња	f	%
5) Моделујем истраживачки однос у учењу: износи наглас своје дилеме и претпоставке, пита се, артикулише процес; користи различите изворе учења, користи различите начине изражавања да изрази своје идеје и предлоге, показује посвећеност и истрајност.	4	8
6) Извор сам информација и инспирације читањем и причањем прича, приближавањем различитих извора сазнања, демонстрирањем поступака.	10	20
7) Омогућавам деци да развијају различите врсте ране писмености (језичке, математичке, визуелне) стварањем ситуација за њихово смислено коришћење.	11	22
8) Подстичем различите и креативне начине изражавања (визуелно изражавање, грађење у простору, покрет и плес, изражавање гласом, певање, звук и музика, причање, драматизација, невербална комуникација...).	14	28
9) Приближавам деци културно наслеђе непосредне и шире заједнице као и човечанства (визуелне уметности, спорт, драма, наука, техника, књижевност, музичко стваралаштво и други културни производи) градећи доживљај смисла и лепоте људског делања, као и припадништво и културни и глобални идентитет.	3	6
10) Истражујем с децом на отвореном, омогућавам деци да упознају и разумеју природу и природне појаве и граде однос према природи.	21	42
11) Помажем деци да израђују пригодна средства и опрему за оно чиме се баве у теми или пројекту.	25	50
12) Омогућавам деци различите изборе кроз различита средства и материјале и начине изражавања.	39	78
13) Обезбеђујем деци сигурност и охрабрујем их у прихватању изазова посебно у физичким активностима (водећи рачуна о здрављу и безбедности).	6	12
14) Подстичем децу да развијају и преиспитују своје „полазне теорије” о природним, друштвеним, физичким појавама.	7	14
15) Подстичем децу да повезују оно што раде са претходним искуством и знањем, ко-конструишу знања и уочавају обрасце.	11	22
16) Развијам заједништво кроз подстицање узајамне подршке, прихватања, уважавања, истицање вредности заједничког доприноса.	12	24
17) Развијам проактиван однос према свету кроз уважавање иницијативе, права на избор, покретање заједничких акција.	14	28
18) Подржавам децу да заједнички предвиђају, замишљају, постављају питања једни другима и траже различите начине решавања проблема.	5	10
19) Омогућавам деци да смислено користе дигиталне технологије као оруђа у бављењу темом или пројектом.	20	40
20) Помажем деци да на различите начине документују своје учење.	13	26

## Прилог 2

Представљамо сегменте Приче о теми/пројекту „Индијска прича“<sup>2</sup> и заступљене индикаторе.

Листајући са децом и читајући (васпитач) књиге у литерарној просторној целини сазнајемо да је Кристофер Колумбо, пловећи својим бродом Санта Марија открио Америку мислећи да је стигао у Индију.<sup>3</sup> Тако се јавља заинтересованост деце за Индију коју она даље испољавају кроз трагање за текстовима о Индији у другим штампаним изворима и на Интернету. Индикатор: 6) *Извор сам информација и инспирације читањем и причањем прича, приближавањем различитих извора сазнања, демонстрацијом историјата.*

Питања и недоумице о поменутој теми решавају и родитељи (деца заједно с васпитачима осмишљавају „путујућу боцу“ у коју родитељи остављају штампане материјале о Индији). Од Ј. маме, која је два месеца провела у Индији, сазнајемо да је Васко де Гама открио Индију, а од Н. тате добијамо презентацију на хамеру са свим важним знаменитостима ове велике земље. Есеј о Колумбовом путовању добијамо од И. мајке. Индикатор: 3) *Омоћујавам деци различите изворе учења и подрике: различита места, институције, организације и јединице у локалној заједници; породица; група деца и ограсли; шtamпани, дигитални и други извори.*

Кроз развијање теме/пројекта бавили смо се различитим аспектима индијске културе. Девојчица О. долази на идеју да направимо ресторан са индијском храном. Из песме „Плава птица“<sup>4</sup> сазнали смо да им је омиљена намирница пиринач, као и да воле хлеб чапати (најпознатија врста хлеба у Индији). Заједно с децом правимо индијски хлеб. Упоредимо укус нашег и индијског хлеба. Индикатор: 9) *Приближавам деци културно наслеђе нејасне и шире заједнице као и човечанства (визуелне уметности, спорти, драма, наука, техника, књижевности, музичко стваралаштво и други културни производи) тражећи доживљај смисла и лепоте људског делања, као и историјаштво и културни и глобални идентитети.*

Од Д. маме добијамо причу о шаху Џахану и продавачици свиле из чије љубави је настала грађевина Таџ Махал. Децу је прича растужила, али и инспирисала да граде палату користећи бамбучи конструктор, да је цртају и сликају. Индикатор: 8) *Подстичем на различите и креативне начине изражавања (визуелно изражавање, тражење у простору, покрети и плес, изражавање гласом, певање, звук и музика, причање, драматизација, невербална комуникација...).*

Следећег дана одлазимо у шетњу и проналазимо једну велику кутију. Дечак Л. каже да од ње можемо да направимо позориште сенки. Правимо од кутије позориште сенки. Код куће, уз помоћ породице, деца праве лутке на штапићу. Креирају ликове из прича о Индији. У вртићу, на основу прича које смо читали, деца стварају нове приче и демонстрирају их другој деци. Индикатори: 11) *Помажем деци да израђују природна средства и опрему за оно чиме се баве у теми или пројекту; 8) Подстичем различите и креативне начине изражавања и 3) Омоћујавам деци различите изворе учења и подрике: различита места, институције, организације и јединице у локалној заједници; породица; група деца и ограсли; шtamпани, дигитални и други извори.*

2 Тема/пројекат „Индијска прича“ представљен је у завршном мастер раду васпитачице Ј. Хавран.

3 Мекдоналд, Ф. (2005). *Не би ти се свидело да њовиш с Кристофером Колумбом!*, Београд: Креативни центар.

4 Плава птица-Индија: <https://www.youtube.com/watch?v=H-a4x1Zn76M>

## PLANNED LEARNING SITUATIONS IN PRESCHOOL

**Abstract:** Planned learning in preschool involves situations based on a social process in which children and adults jointly explore possible solutions and negotiate them. The educator plays a key role in supporting and organizing these situations by creating an inspiring learning environment, fostering relationships, and continuously developing through reflection and practice. Given that the concept of planned learning in the current framework differs from that in previous frameworks, the aim of this research was to examine the ways in which educators provide support in planned learning situations and the extent to which such practices align with the current curriculum. The research used the method of content analysis of pedagogical documentation. The study examined educator support in 50 thematic/project-based stories. The findings indicate that the support methods used by educators are predominantly aligned with the curriculum but vary in their frequency: educators largely apply support strategies that were, to a greater or lesser extent, present in previous frameworks, while strategies aligned with the current framework are less frequently implemented. These results point to the need for educators to understand the differences between planned learning in various conceptual frameworks and to apply work strategies consistent with the current framework, which implies the necessity of professional development for educators, from initial training to ongoing professional engagement in this domain.

**Keywords:** planned learning situations in preschool, educator support in planned learning situations, program conception

---

<sup>5</sup> gordana.stepic@pefja.kg.ac.rs ; <https://orcid.org/0000-0003-3122-7147>

УДК 37.091.39

159.953-053.4

373.2.016

*Прејледни научни рад*

Примљен 11/8/2025

Прихваћен 12/1/2026

Doi:10.5937/metpra29-60766

**Јелена Љ. Спасић<sup>1</sup>**

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за филолошке науке  
Јагодина (Србија)

**Слађана С. Станковић<sup>2</sup>**

**Јелена С. Јанчић<sup>3</sup>**

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за дидактичко-методичке науке  
Јагодина (Србија)

## **ИНТЕГРАЦИЈА РАЗВОЈА ГОВОРА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА КРОЗ ИНТЕГРИСАНЕ ВЕЖБЕ И ИГРЕ<sup>4</sup>**

**Сажетак:** Предмет истраживања су могућности за интеграцију развоја говора и физичког васпитања у раду са децом предшколског узраста. Интегративни приступ један је од најважнијих елемената модернизације васпитно-образовне праксе на коме инсистирају и *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета*. У раду су дати примери интегрисаних активности који почивају на логичном и сврсисходном повезивању садржаја области развоја говора и физичког васпитања. Допринос рада огледа се у конкретним примерима испробаним у пракси, у оквиру интегрисаних планираних

---

1 jelenaspasic2410@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2811-5865>

2 sladjana.stankovic@pefja.kg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-7320-6822>

3 jelena.janciceva@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-1192-1338>

4 Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. Уговора 451-03-34/2026-03).

ситуација учења које у оквиру методичких практикума реализују студенти смера Васпитач у предшколским установама на Факултету педагошких наука у Јагодини.

**Кључне речи:** методика развоја говора, методика физичког васпитања, интеграција, интегративни приступ, предшколски узраст

## УВОД

Програм предшколског васпитања и образовања *Године узлећа* дефинисан је као „флексибилни оквир којим се постављају основне вредности и начела која се конкретизују у специфичном контексту кроз експериментисање и иновације” (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja : Концепција Osnova programa – Godine uzleta*, 2018, стр. 7). Концепција основа програма заснована је на савременим теоријским поставкама о детињству као сензитивном периоду у ком долази до формирања неуронских мрежа и схватању детета као јединственог, целовитог, активног, креативног бића, које је пре свега биће игре (*Isto*, стр. 5–6). Стога је интегративни приступ један од најважнијих елемената модернизације васпитно-образовне праксе, који почива на логичном и сврсисходном повезивању различитих области, и развија креативни потенцијал детета да изрази себе кроз говор и покрет. Планирана ситуација учења треба да пружи могућност укључивања деце кроз разноврсне форме учешћа и истраживања, у које спада и упознавање различитих начина кретања, изражавања говором, покретом, звуком, драмским изразом, поштујући индивидуалне потенцијале сваког детета (*Isto*, стр. 24). С обзиром на чињеницу да су планиране ситуације учења из области развоја говора често статичне, интеграција развоја говора и физичког васпитања омогућава васпитачу да рад на развоју говора учини занимљивијим, динамичнијим, да боље мотивише децу и да кроз синкретизам звука и покрета активира и појача неуронску *умреженост* у дечјем уму.

Интеграција васпитно-образовних садржаја подстиче кооперативно учење и подразумева проблемско подучавање, као и „избор активности и садржаја у оквиру исте теме и у оквиру свих аспеката развоја” (*Vukobradović i Milinković*, 2020, стр. 100). Интеграција развоја говора и физичког васпитања предмет је бројних проучавања у свету већ више од деценије, док је код нас интеграција у предшколским установама део актуелне реформе васпитно-образовног процеса са којом се већина васпитача упознаје кроз остваривање програма *Године узлећа*. Интердисциплинарни приступ и тематско планирање кроз интеграцију различитих области васпитно-образовног рада дало је добре резултате у земљама које су већ реформисале курикулуме педагошких факултета, јер кроз коришћење алтернативних метода води целовитом знању (*Milosis*, 2006, стр. 182).

Интеграција физичког васпитања и говора у васпитно-образовном раду са децом узраста од четири до шест година доприноси бољим постигнућима деце у усменом и писаном говору (*Derri, V. et al.*, 2010). На интеракцију когнитивних и физичких процеса у раном детињству указује и истраживање у којем је проучаван утицај Монтесори животних вештина, које укључују координацију око-рука и фину моторику, јер је тестирање финих моторичких вештина показало да петогодишњаци у Монтесори вртићима показују на тесту боцкања значајно већу тачност, брзину

и доследну употребу доминантне руке (Bhatia, Davis, Shamas-Brandt, 2015). С друге стране, деца са специфичним језичким поремећајем узраста од четири до шест година, која имају потешкоћа с продукцијом исказа сложеније синтаксичке структуре који садрже речце и предлоге, уједно имају и слабије развијену крупну и ситну моторику (DiDonato Brumbach & Goffman, 2014, str. 12).

Преглед савремених истраживања у свету указује на то да развијеност крупне и ситне моторике позитивно корелира с развојем говора од рођења до пете године, а највећа ограничења постоје у погледу утврђивања сложених механизма који леже у подлози моторичко-говорних каскада у дечијем развоју (Gonzalez, Alvarez, Nelson, 2019). Развој способности седења на узрасту око трећег месеца корелира с каснијим развојем рецептивног речника (Libertus & Violi, 2016, str. 6). На узрасту од треће до пете године постоји висока и стабилна корелација између језичких и моторичких способности, како општих тако и финих моторичких способности (Wang et al., 2014, str. 6). Најсавременија проучавања мапирања мозга путем директне електростимулације указују на неуролошке темеље повезаности говора и моторичности горњих екстремитета (Rech, Wassermann, Duffau, 2020). Успорени развој fine моторике на узрасту од шестог месеца до друге године корелира са слабије развијеним експресивним говором са навршене три године (Choi et al., 2018, str. 8). Када са децом предшколског узраста развијамо специфичне типове fine моторике шаке и прстију, пружамо подршку и њиховом каснијем школском успеху. Истраживање спроведено на великом узорку деце нижег социоекономског статуса показује да је степен развијености fine моторике писања и прецртавања (прецртавање слова, објеката и цртање једноставних објеката) јак предиктор успеха у писању и математици у раном школском узрасту, док fine моторички задатак манипулисања објектима (преклапање, грађење куле, низање на жицу) не показује тако јаку корелацију са каснијим школским успехом (Dinehart, 2013, str. 155). Реедукација психомоторике која подразумева интегрисање логопедског третмана са стимулацијом „моторике читавог тела у општој хармонизацији координације и финој диференцијацији циљаних секвенцијалних моторних активности” (Томić К. и Marković, 2015, str. 176) може дати добре резултате у третману развојне вербалне диспраксије<sup>5</sup>, али и других говорних поремећаја. Развој говора има централну улогу током првих година живота, па се скринингом говорног развоја кроз интегрисане задатке може проценити и слух, као и говорна моторика, управо због вишеструко одређене природе говора (Frezzato R. C. et al., 2017, str. 5).

Такође, истраживања у свету показују да је кроз интеграцију физичког васпитања и учења страног језика у средњим школама смањен ниво анксиозности при комуникацији на страном језику, што је резултирало бољом мотивацијом и већим самопоуздањем при активном спонтаном говорењу на страном језику (Lamb & King, 2020, str. 529).

Иако је тематско планирање и интеграција садржаја у припремном предшколском програму отпочело кроз пројекат давне 2006. године<sup>6</sup>, у пракси су уочене потешкоће у реализацији

5 Развојна вербална диспраксија је поремећај експресивног говора који захвата секвенцијалне говорне покрете који учествују у продукцији смисленог говора, неуроразвојни поремећај прецизности и конзистентности покрета говорног апарата помоћу којих изговарамо гласове (Томić К. и Marković, 2015, str. 170).

6 „Пројекат ‘Тематско планирање и интеграција садржаја у припремном предшколском програму’ заснован је на Општим основама предшколског програма (Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, година

интеграције садржаја. Указано је на недостатак комуникације између школа и вртића и недовољно ослањање на знања о деци која поседују васпитачи, непостојање евиденције о напредовању сваког детета (нема портфолија у већини школа, као ни материјалних доказа којима се документују искази о детету у портфолију), као и чињеница да се неки садржаји на истоветан начин реализују у припремном предшколском програму и првом разреду основне школе (Malešević, 2009, str. 791).

Кроз традиционалне покретне дечје игре с певањем, које су део наше народне културе, деца развијају своје језичке и музичке способности, а уједно задовољавају своју потребу за кретањем, па се кроз програмирано вежбање традиционалних игара потпомаже дечји физички и психички развој (Živkov i Pavlov Milanović, 2018, str. 117). Међутим, савремени приступ предшколском васпитању и образовању нуди нам далеко више могућности од примене традиционалних игара.

С циљем унапређења свих нивоа образовања у Србији, неопходно је селекутовати талентоване и мотивисане будуће васпитаче, подизати ниво квалификација код постојећег кадра и имплементирати нове идеје које су у складу с образовном реформом (Maghnoou et al., 2020, str. 36). С обзиром на чињеницу да највећи број васпитача који су у радном односу самообразовањем стиче знања о језичким играма (Šljivovac, 2023, str. 103), а постојећи приручници не дају довољно примера интегрисаних игара и активности, примери интегрисаних игара и вежби који следе могу значајно допринети унапређењу праксе у предшколским установама.

## ПРИМЕРИ ИГАРА ЗА ИНТЕГРАЦИЈУ РАЗВОЈА ГОВОРА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Приликом осмишљавања интегрисаних активности треба водити рачуна о узрасним карактеристикама, односно о стадијуму језичког развоја и степену развијености физичких способности конкретне групе деце. На основу увида у методичку праксу, издвојили смо врсте интегрисаних игара које су погодне за рад са различитим васпитним узрастима деце у предшколским установама. Игре које наводимо у наставку рада коришћене су током интегрисаних часова вежби из методике развоја говора и методике физичког васпитања на трећој години основних академских студија смера Васпитач у предшколским установама на Факултету педагошких наука у Јагодини, као и у интегрисаним планираним ситуацијама из методичког практикума развоја говора и методичког практикума физичког васпитања.

### Игре прстићима за млађу васпитну групу

У оквиру интеграције говора и физичког васпитања, графомоторичка вештина се развија кроз игре прстићима, које прате стихови о различитим темама које се обрађују у предшколским установама, чиме се поред вежби за веште прсте развија и свест о рими. Такође, кроз римоване игре прстићима развијамо и свест о слоговима, јер сваки слог прати сукцесивна измена положаја

---

LV, број 14 од 15. новембра 2006, Београд), савременим методичким концепцијама и развојним карактеристикама деце овог узраста” (Malešević, 2009, str. 790).

шаке и прстију (Osmanova, 2010). Игре прстићима можемо користити с различитим узрастима, али су посебно погодне за млађу васпитну групу. Наводимо неколико примера за игре прстићима које васпитач изводи са децом тако што показује игру, а деца му се придружују.

### Кућица

(Врхове прстију обеју руку спојимо, дланови у косом положају образују „кућицу“, тј. кров.)

Спо-ји-ли смо ру-чи-це,  
Е-во на-ше ку-ћи-це.  
Ку-ћа и-ма кров,  
цр-вен је и нов.

раскорачни став, руке у предручењу савијене  
чучањ, руке су у истом положају у узручењу  
вратимо се у почетни положај  
чучањ, руке су у истом положају у узручењу

### Зека

(Усправљена рука, мали и домали прст скупљени, кажипрст и средњи прст испружени нагоре као „уши“, палац примакнут домалом прсту, покрети руке горе–доле из корена шаке прате ритам слоговања.)

Ска-че зе-ка,  
скок-скок-скок.  
Бе-жи зе-ка,  
хоп-хоп-хоп.

лагани суножни поскоци у месту  
три суножна поскока унапред  
скип у месту  
три суножна поскока унапред

## Покретно-говорне игре за средњу васпитну групу

Језичке игре интегрисане с покретом представљају другу етапу главног дела интегрисане активности за развој говора и физичког васпитања. У овим играма акценат стављамо на изговор гласова *с*, *з* и *ш* у различитим позицијама, као и на крупну моторику.

Игре као што су школице, гађање чуњева, скакање удаљ, друштвене игре с талонима и коцкицама организујемо уз помоћ сликовног материјала на ком су представљени појмови у чијем називу постоје гласови *с*, *з* и *ш*. Без обзира на вид организовања игре, важно је да постоји јединство покрета (померања фигурице, бацање коцкице, скока), изговора гласа и слике. Интеграцијом визуелног, аудитивног и кинестетичког стимулуса стварамо трајнија знања код детета. Важно је, такође, да васпитач јасно, наглашавајући изговор одређеног гласа и гледајући у дете, најпре каже шта је на слици, па тек онда дете понови, а за њим и цела група.

Покретно-говорна игра за изговор гласа *с* у различитим позицијама може се осмислити као игра школице. На школици нацртамо појмове чији називи садрже глас *с* на почетку, у средини и на крају. На располагању су нам различите речи-предмети, односно једноставне, деци познате речи које се могу визуелно представити: сат, сир, сунце, сека, сто, осмех, ексер, свиња, кактус, убрбус, украс.

Број поља и начин скакања одређујемо према могућностима деце. Када дете стане на неком пољу, васпитач изговара назив нацртаног појма, а дете понавља за њим. Потом цела група понови заједно. Наредног дана се играмо гађања чуњева на којима су залепљене картице с нацртаним појмовима који у називу садрже глас *с* у почетној, средишњој и завршној позицији. Поређамо седам чуњева на којима су залепљене илустрације за речи које садрже *с* у три различите позиције, а уклапају се у тему актуелног пројекта.

На исти начин организујемо и игру гађања чуњева, на пример за глас *з*, а на чуњеве лепимо картице с нацртаним појмовима. Изаберемо неке од понуђених, до 10 њих:

зека, замак, зима, зуб, зид, зоб;  
коза, лепеза, возач, ваза, фазан, узде;  
воз, витез, пекмез, кавез, Кинез, вез;  
грозд, здраво, узде, јазбина, значка, звезда, злато.

Наведених 25 појмова можемо искористити за игру са таблом од 25 поља (5 x 5). У сваком пољу је уцртан по један појам са гласом који вежбамо. За ову игру нам је потребна коцкица. Петогодишњаци бацају коцкицу и након што васпитач изговори назив поља на који је коцкица пала, дете понавља, а потом понавља цела група. Затим дете каже који је број добило бацањем коцкице (ако не зна да каже, помаже му васпитач). Одлази до предвиђене линије (нпр. ивица тепиха) и скаче удаљ онолико пута колико је тачкица било на коцкици. Победник је дете које је најдаље доспело од почетне тачке.

Према сличном принципу осмишљавамо игре за глас *с* и *ш*. За глас *с* користимо појмове нацртане на картицама, талонима за игру, и сл.:

санке, сунце, сека, сир, сова, сенка, сандале, сапун, салата, салама, сок, сом, соко;  
осица, бисер, прасе, каса, касица, кеса, песак, коса, гусан, талас, лисица, високо;  
купус, ананас, пас, гас, нос, кос, бос, аутобус, глас, јутрос, ноћас, штрас, вис, рис;  
снег, слава, стопало, стакло, свила, скок, сладолед, слика, сликар, слатко, скакавац;  
гуска, фластер, бесна, тесна, осмех, тесто, радован, уско, ниска, вриска.

За глас *ш* користимо појмове који се могу јасно нацртати на школицама, картицама за чуњеве, табли од 25 поља или табли налик оној за *Човече*, *не љући се*, при чему бисмо речи распоредили тако да након старта крећу појмови с гласом *ш* на почетку, потом с гласом *ш* у средини, па на крају.

Изговарамо речи у којима је *ш* на почетку речи испред сугласника: школа, шљива, шлаг, штала, шпорет, шпајз, шмрк, Штрумпф, шницла, штос, штука. Вежбамо изговор речи са гласом *ш* у средини речи између самогласника: уши, луша, ноша, мушица, вашар, кошуља, вашар, шаша, шашав, пушач, душа, бушан, руши. Следећа група речи за вежбу су оне у којима је *ш* на крају речи, као што су речи: миш, добош, кокош, пијеш, једеш, сутлијаш, скијаш, кочијаш, хармони-каш, богаташ, ваш. Увежбавање изговора гласа *ш* завршавамо речима са гласом *ш* у средини речи у комбинацији са сугласницима: шимшир, лишће, ушће, трешња, вишња, крушка, вашка, трошкови, прашкови, мишка.

### Фонетска гимнастика за глас л за старију васпитну групу

Фонетска гимнастика чини систем вежби за стимулисање развоја говора путем одабраних покрета (Ivković et al., 2004, стр. 51–84), а лако се може тематски уклопити и проширити у покретно-говорну игру Spasić, 2022, стр. 27–28). Применом програма фонетске гимнастике и fine моторике у раду са децом предшколског узраста може се значајно унапредити фина моторичка интеграција и мануелна спретност (Stanković, Spasić, Petrović, 2022, стр. 221).

Истраживање новијег датума показује да велики број деце у години пред полазак у школу неправилно изговара гласове (Spasić, Krunić, Nikolić, 2025, стр. 47). Правилна артикулација гласа л представља изазов за велики број петогодишњака и зато у старијем васпитном узрасту треба увежбавати његову артикулацију кроз вежбе фонетске гимнастике:

Прва вежба: Деца стоје у кругу, васпитач је у средини круга и показује покрете, позивајући децу да понове са њим. Изговарају *ла-ла-ла-ла-ла* уз кретање укруг с поскакивањем с једне на другу ногу.

Друга вежба: Деца стају у полукруг. Раскорачни став, руке у узручењу (подигнуте изнад главе) и иду у предручење (испред) уз вијугаво кретање шаке док изговарају *ле-ле-ле-ле-ле*.

Трећа вежба: Руке на боковима, уз увртање трупа лево-десно изговарају *ло-ло-ло-ло-ло*.

### Фонетска гимнастика за глас р за предшколску васпитну групу

Глас *р* има најсложенију артикулацију од свих гласова у српском језику, јер је *р* вибрант, па дете мора имати развијене језичне мишиће и бити свесно положаја језика, а мора да овлада и извођењем брзих покрета језиком, којима се производи вибрација. Правилан изговор гласа *р* треба подстицати кроз разнолике активности, а како су саме вежбе изговора статичне и заморне за децу, деца радије и активније вежбају артикулацију кроз фонетску гимнастику:

Прва вежба: Раскорачни став, раширене руке, праве кругове рукама и изговарају *џр-џр-џр-џр-џр*.

Друга вежба: Седе на поду и рукама опонашају окретање волана уз изговор *дрм-дрм-дрм-дрм-дрм*.

Трећа вежба: Седе на поду с раширеним ногама и додирују рукама стопала уз изговор *ра-ра-ра-ра-ра*.

### ИНТЕГРИСАНЕ ГОВОРНЕ ИГРЕ НА ПОЛИГОНУ ЗА СТАРИЈУ И ПРЕДШКОЛСКУ ВАСПИТНУ ГРУПУ

Позитивна страна примене полигона као методе у раду на развоју физичких способности деце предшколског узраста јесте то што садржи највише природних облика кретања, различитих варијанти и различитог нивоа сложености. Применом полигона првенствено утичемо на усавршавање координативних способности, и то на развој крупне моторике и моторичких

способности (брзине, снаге, прецизности, спретности и равнотеже). Полигон је састављен од природних облика кретања, као што су ходање, скакање, трчање, гађање. Природни облици кретања су моторички програми који омогућавају успешно савладавање простора, препрека, отпора и успешну манипулацију објектима. Ове вештине су корисне и важне за развој основа моторике на којима се касније могу градити комплексне и захтевне моторичке вештине.

Навешћемо неколико примера за примену интегрисаних игара на полигону у оквиру пројектног приступа, које су студенти Факултета педагошких наука испробали у пракси, кроз сарадњу са ПУ „Пионир“ у Јагодини.

### ИНТЕГРИСАНИ ПОЛИГОН У ОКВИРУ ПРОЈЕКТА *Музички инструменти*

Децу упознајемо са звуцима и изгледом различитих инструмената кроз извођење камишибаји представе *Пеца и циркуски оркестар*, настале према звучној књизи *Мејали ле Иш*, у издању Креативног центра. Говоримо деци да пажљиво слушају и обратe пажњу на инструменте који се помињу у причи. Потом следе четири интегрисане игре на полигону.

Прва игра – Игра антонима (добацавање лоптом)

Васпитач говори деци да се ухвате за руке и да формирају круг. Потом сва деца седају на под. Васпитач седа у средину и котрља лопту ка једном детету изговарајући реч, а дете треба да изговори реч супротног значења, а потом врати лопту васпитачу.

Антоними који се кристе у игри:

тихо – гласно

брзо – споро

високо – ниско

мекано – тврдо

срећно – тужно

лако – тешко

јако – слабо

дуго – кратко

први – последњи/задњи

Друга игра – Ход по жици

Васпитач лепи „жицу“ (лепљиву траку, у облику криве линије) по којој ће деца ходати. Са стране „жице“ поставља чуњеве са ознакама гласова *л, ц, ћ, ч, ш, с* (ово је група гласова за старију васпитну групу, а за децу у години пред полазак у школу користимо гласове *р, ђ, џ, љ, њ* и *ч*). Деца добијају задатак да ходају по „жици“ и када дођу до означеног чуња, изговарају што више речи које почињу тим гласом, крећући се ка следећем чуњу.

### Трећа игра – Школица

На под се поставља школица у коју су уцртани појмови из приче (*Пеца, циркус, музика, ѿрајез, ѿишица, завеса, сан, ној, ѿуска, чизмице*). Најпре васпитач демонстрира игру. Деца имају задатак да баце каменчић, одскакућу до поља на које каменчић падне и ту стану. Када стану на поље, именују појам који се налази на том пољу и након тога васпитач поставља питање детету на који глас почиње та реч (старија група одређује први глас у речи, а деца у години пред полазак у школу могу одредити завршни глас).

### Четврта игра – Препреке

Васпитач говори деци да је њихов први задатак прелажење препрека. У кутији су картице на којима су представљени музички инструменти (кларинет, жица, труба, тромбон, туба, бенцо, бас, дубањ, добош, чинеле), а у корпи су лоптице. Деца су подељена у две екипе.

Прва препрека – суножан скок у први обруч, разножан скок у други и трећи обруч

Друга препрека – прескочити палице

Трећа препрека – заобићи чуњеве

Четврта препрека – прелажење преко клупе/греде

Деца треба да пређу полигон на чијем се крају налази корпа са лоптицама, кутија са картицама и празна кутија у коју ће убацивати лоптице. Када пређу полигон, деца извлаче једну картицу и именују појам који се налази на њој. Затим, деле реч на слоге (мање делове), изброје колико их има и узимају толико лоптица из корпе (предшколци могу делити и на гласове и пребројавати их). На крају их убацују у празну кутију. Када дете заврши задатак, враћа се у свој тим, додирује следећег друга/другарицу и стаје на крај колоне. Следеће дете може да крене тек након што га претходно додирне.

Прелажење полигона прво демонстрира васпитач, уз објашњавање правила. Након демонстрације деца прелазе полигон.

## **Интегрисани полигон у оквиру пројекта *Шума блиста, шума ѿева***

Као увод у интегрисане игре, деци рецитујемо песму „Шумски вртић“ Ј. Јовановића Змаја, уз илустрације у виду стрип-приче.

Прва игра – Ухвати лопту (називи младунаца)

Васпитач најављује игру у којој деца добијају задатак да ухвате лопту која им је бачена и изговоре назив младунчета животиње коју им ми задамо.

Децу позивамо да се ухвате за руке и тако направе круг и затим да седну на тепих. Прва два примера показујемо ми, а након тога укључујемо децу:

Велики је медвед, мало је... (мече)

Велики је пуж, мало је... (пужче)

Велика је лисица, мало је...

Велика је мачка, мало је...

Велика је жаба, мало је...  
Велики је врабац, мало је...  
Велики је жеж, мало је...  
Велики је зец, мало је...  
Велика је веверица, мало је...  
Велика је срна, мало је...

Друга игра – Чуњеви и скокови (смисли реч на глас)

Деца се деле у парове тако да она с добром моториком гађају чуњеве, а она с богатијим фондом речи смишљају речи и скачу. Сваки пар добија своје обележје (жути круг, плави квадрат, црвени троугао, зелени правоугаоник, љубичаста звезда) изрезано од колаж-папира, које лепи на одећу. Група *Чуњеви* стоји у врсти наспрам поређаних чуњева и гађа чуњеве на којима су залепљена штампана ћирилична слова: Л, Ц, Ђ, Ч, Ш и С (критични гласови за старију васпитну групу, а за децу у години пред полазак у школу користимо критичне гласове за тај узраст). Група *Скокови* стоји у врсти у другом делу собе и чека. Када дете из групе *Чуњеви* погоди чуњ, васпитач гласно каже глас написан на чуњу. Дете са истим обележјем из групе *Скокови* каже што више речи које почињу на тај глас, и за сваку реч скочи једном. Побеђује онај пар који има највише скокова, то јест, чији је скакач најдаље одмакао од почетне позиције.

Трећа игра – Школице (риме)

На под је залепљена школица са појмовима из песме „Шумски вртић“ (*шума, вртић, цвеће, права, медведић, врабац, лија, меца, зец, њуж*), а деца имају задатак да баце коцку, кажу који су број добили и скоче толико за тај број поља. Када стану на поље, најпре васпитач именује појам, затим дете треба да понови назив појма на који је стало и након тога смисли реч која се лепо слаже (римује) са задатом речју. Пре почетка игре васпитач демонстрира на који начин се изводи игра.

Четврта игра – Препреке (слогови)

Деци говоримо да имају задатак да пређу препреке које се налазе испред њих (Прилог 4), из кутије извуку картицу, именују појам и поделе реч на мање делове (слогове), преброје колико делова има реч, узму из корпе онолико лоптица колико делова има реч, и убаце их у кутију која се налази на крају. Васпитач демонстрира, а након тога полигонске препреке прелазе деца. Деца се деле у две или три групе (колоне) (у зависности од броја деце), а потом добијају задатак да што пре пређу све препреке, узму одговарајући број лоптица и убаце их у кутију. Када први играч из колоне пређе све препреке и убаци лоптице у кутију, брзо се враћа, додирује друга и стаје на зачеље колоне. Када додирне друга, он може да крене.

## ИНТЕГРИСАНИ ПОЛИГОН У ОКВИРУ ПРОЈЕКТА *Кућа*

Изводимо камишибаји представу насталу према поеми *Зунзарина љалаиџа* Б. Црнчевића. Следи кратак разговор о одгледаној представи.

Прва игра – Котрљамо лопту (антоними)

Децу распоређујемо једне наспрам других у форми цикцак и седају у турски сед, њихов задатак је да другару откотрљају лопту и изговоре антониме:

лако – тешко  
лепо – ружно  
ново – старо  
тихо – гласно  
млад – стар  
слаб – јак  
танко – дебело  
ситна – крупна  
меко – тврдо  
црно – бело  
дан – ноћ  
лето – зима  
истина – лаж  
горе – доле  
срећа – несрећа  
згода – незгода

Друга игра – Скокови и гласови

Васпитач заједно са децом поставља обруче у форми линије, а у сваком обручу се налази слика појма из представе која ће бити прекривена. Деца ће бити подељена у две групе и треба из кутије да извуку папирџ на ком ће бити број (и цифра и тачкице), па уколико знају, треба да кажу који су број извукли, а уколико не знају, број ће утврдити пребројавањем тачкица након чега скачу за толико поља. Када дођу до одређеног поља, треба да открију папир и изговоре шта виде на слици, а затим издвоје иницијални глас (почетни глас). Када сва деца прођу, изговоре појам на који су стали и одреде почетни глас у речи, игра се завршава.

Трећа игра – Локвањи (ономатопеје)

На поду су залепљени локвањи, а деца треба да скачу као жабе. Приликом сваког скока треба да опонашају оглашавање жабе, уз измене начина оглашавања (прво као мала жаба [пискавим гласом], потом као мама жаба, а затим и као тата жаба [дубоким гласом]).

#### Четврта игра – Скаче зека (асоцијације)

У наредној игри задатак деце јесте да скакућу као зечеви из обруча у обруч (колико пута ће скочити одлучује се тако што ће извучити папире из кутије као у другој игри). У обручевима су залепљене слике на којима су различити појмови из представе. Деца треба да открију те слике и да кажу на шта их подсећају (нпр. зец их подсећа на шаргарепу, ћуп их подсећа на вазу за цвеће...).

Деци говоримо да треба из кутије да извуку картицу, именују појам и поделе реч на мање делове (слогове), преброје колико делова реч има, да ударе дланом о длан колико има слогова, потом могу да пуцкетају прстима, скоче, чучну. Прво васпитач демонстрира, а након тога то раде деца.

### Интегрисани полигон у оквиру пројекта

#### *Саобраћај у мом граду*

Васпитач приповеда деци причу „Јоца вози аутобус“ (адаптација приче „Јоца вози тролејбус“ Д. Лукића). Након разговора о доживљају приче, следе интегрисане игре на полигону.

#### Прва игра – Школице (почетни глас)

Игра у којој деца увежбавају дискриминацију почетног гласа. Школице су направљене од илустрација на којима се налазе превозна средства (аутомобил, аутобус, авион, воз). Дете треба да стане на поље и да изговори превозно средство на које је стало, на пример, А – аутомобил.

#### Друга игра – Чуњеви (изговор гласа *p*)

Кроз игру Чуњеви деца увежбавају артикулацију гласа *p*. Делимо им картонске тањире који представљају волан. Деца имитирају да возе неко превозно средство и обилазе чуњеве, током обилажења чуњева изговарају *дрм-дрм-дрм*; када заобиђу чуњеве, наилазе на семафор на којем је упаљено црвено светло и треба да закоче изговарајући *кр-кр-кр*; након кочења деца наилазе на обруч у који треба да ускоче и да изговоре *ш-р-р-р-а-с*.

#### Трећа игра – Ухвати лопту и смисли реч

Деца су распоређена у формацију круга, васпитач стоји у средини и баца деци лопту и каже назив неког превозног средства или другог саобраћајног појма. Када дете ухвати лопту, треба да подражава звук задатог превозног средства или да опише како изгледа задати појам, шта се с њим ради и сл. Потом треба да смисли назив за тај појам, којим би описао његов звук или изглед. Када изговори назив који је смислило, дете баца лопту васпитачу. Васпитач ће дати неколико примера: Аутомобил се чује *дрм-дрм*, па га можемо назвати *дрмдић*. Сирена аутомобила труби *шру-шру*, па јој име може бити *шрудитић*. Светла на семафору жмиркају, трепћу, па их можемо назвати *жмиркавци* или *шрејшавци*. Деца даље именују сликовитим именима камион, мотор, издубне гасове, кружни ток и слично.

#### Четврта игра - Обручи и чуњеви (рима)

Деца имају задатак да набаце обруче на чуњеве. У сваком обручу је картица са нацртаним појмом (камион, семафор, раскрсница, саобраћајац, стоп, воз, мотор). Дете треба да именује појам са слике, каже реч која се лепо слаже (римује) са задатом речју и набаци обруч на чуњ. Уколико дете не може да пронађе риму, може да каже на шта га задата реч асоцира (шта му прво падне на памет када је чује).

#### Импликације за праксу

Будући да сазревање моторичких способности корелира с говорним развојем, интегрисани приступ развоју говора и физичком васпитању током сензитивног периода пружа васпитачима могућност да поспеше важне аспекте развоја какви су развој говора, развој крупне и ситне моторике. Новија истраживања показују да је управо узраст од треће до шесте године најзначајнији за мождано *умрежавање* кроз интегрисане задатке, јер се у том узрасту развој моторичких способности и развој говора преклапају и корелирају с каснијим школским успехом.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Bhatia, P., Davis, A., Shamas-Brandt, E. (2015). Educational Gymnastics: The Effectiveness of Montessori Practical Life Activities in Developing Fine Motor Skills in Kindergartners. *Early Education and Development*, 26 (4), 594–607.
- Choi, B. et al. (2018). Development of fine motor skills is associated with expressive language outcomes in infants at high and low risk for autism spectrum disorder. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 10 (14), 1–11.
- Coral, J., Lleixa, T. (2016). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (1), 108–126.
- Derri, V., et al. (2010). Physical education and language integration: effects on oral and written speech of pre-school children. *The Physical Educator*, 67 (4), 178–186.
- DiDonato Brumbach, A., Goffman, L. (2014). Interaction of Language Processing and Motor Skill in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 57 (1), 158–171. doi:10.1044/1092-4388(2013/12-0215)
- Dinehart, L. (2013). Associations Between Low-Income Children's Fine Motor Skills in Preschool and Academic Performance in Second Grade. *Early Education and Development*, 24 (2), 138–161.
- Frezzato, R. C. et al. (2017). Fine motor skills and expressive language: a study with children with congenital hypothyroidism. *Codas*, 29 (1), 1–7. doi: 10.1590/2317-1782/20172016064. PMID: 28300959.
- Gonzalez, S. L., Alvarez V., Nelson E. L. (2019). Do Gross and Fine Motor Skills Differentially Contribute to Language Outcomes? A Systematic Review. *Frontiers in Psychology* 10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02670. PMID: 31849775; PMCID: PMC6901663.

- Lamb, P., King, G. (2020). Another platform and a changed context: student experiences of developing spontaneous speaking in French through physical education. *European Physical Education Review*, 26 (2), 515–534.
- Libertus, K., Violi, D. (2016). Sit to Talk: Relation between Motor Skills and Language Development in Infancy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–9. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00475
- Maghnouj, S. et al. (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD Publishing. Retrieved November 23, 2020. from www: <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
- Malešević, D. (2009). Thematic design and teaching contents integration in preschool curriculum. *Pedagoška stvarnost*, 55, 7–8, 790–802. [In Serbian]
- Mesaroš Živkov, A., Pavlov, S., Milanović, M. (2018). The influence of traditional songs and dances on children's motor development. *Inovacije u nastavi*, 31 (2), 108–118. [In Serbian]
- Milosis, D. (2006). Integrated approach in teaching physical education. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 4 (2), 182–197.
- Osmanova, G. (2010). *150 finger games for developing fine motor skills and speech*. Zagreb: Planet Zoe. [In Croatian]
- Rech, F., Wassermann, D., Duffau, H. (2020). New insights into the neural foundations mediating movement/language interactions gained from intrasurgical direct electrostimulations. *Brain and Cognition*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2020.105583>
- Šljivovac, M. (2023). Phonological and phonemic awareness as a prerequisite for beginning reading and writing. *Metodička praksa*, 26 (1), 90–105. DOI: 10.5937/metpra2301090Q [In Serbian]
- Tomić, K., Marković, A. (2015). Application of psychomotor reeducation method in the treatment of developmental verbal dyspraxia. *TIMS Acta* 9, 169–177. [In Serbian]
- Wang, M. V. et al. (2014). The developmental relationship between language and motor performance from 3 to 5 years of age: a prospective longitudinal population study. *BMC Psychology*, 2:34, 1–10. <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0034-3>
- Vukobradović, M., Milinković, J. (2020). The function of integrative approach in the initial understanding of spatial relations. *Inovacije u nastavi*, 33 (2), 97–111. [In Serbian]
- Fundamentals of Preschool Education Program – Years of Ascension*, Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2018. <https://ecec.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/02/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Spasić, J. (2022). *The language games in speech development*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka. [In Serbian]
- Spasić, J., Krunić, D., Pantović, I. (2025). Development of phonological skills within the project-based approach in preschool institutions. *Logopedija danas*, 2, 43–52. [In Serbian]
- Stanković, S., Spasić, J., Petrović Dušanović, K. (2022). Opportunities for the development of fine motor skills at preschool age through the phonetic gymnastics program. *Uzdanica*, 19 (2), 215–227. [In Serbian]

**Jelena Lj. Spasic<sup>7</sup>**

University of Kragujevac, Faculty of Pedagogical Sciences in Jagodina  
Department of Philological Sciences, Jagodina (Serbia)

**Sladana S. Stanković<sup>8</sup>**

**Jelena S. Jančić<sup>9</sup>**

University of Kragujevac, Faculty of Pedagogical Sciences in Jagodina  
Department of Didactic and Methodological Sciences  
Jagodina (Serbia)

## INTEGRATION OF SPEECH DEVELOPMENT AND PHYSICAL EDUCATION THROUGH INTEGRATED EXERCISES AND GAMES<sup>10</sup>

**Abstract:** The paper presents possibilities for integrating speech development and physical education in working with preschool children. An integrative approach is one of the most important elements of the modernization of educational practice, which is also emphasized in the Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta. The paper provides examples of integrated activities that are based on a logical and purposeful connection of content in the areas of speech development and physical education. The contribution of the work is reflected in concrete examples tested in practice, within the framework of integrated planned learning situations that are implemented within the framework of methodological practicums by students of the Preschool Teacher program at the Faculty of Education in Jagodina.

**Keywords:** methodology of speech development, methodology of physical education, integration, integrative approach, preschool age

---

7 jelenaspasic2410@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0003-2811-5865>

8 sladjana.stankovic@pefja.kg.ac.rs , <https://orcid.org/0000-0002-7320-6822>

9 jelena.janciceva@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0008-1192-1338>

10 The implementation of this research was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-34/2026-03).

УДК 37.091.3::811.163.41

37.091.3::811.111

811.163.41'35

811.111'35

*Прејледни научни рад*

Примљен 19/9/2025

Прихваћен 12/1/2026

Doi:10.5937/metpra29-61593

Валентина М. Гаврановић<sup>1</sup>

Саша С. Чорболоковић<sup>2</sup>

Универзитет Сингидунум Београд, СП Англистика (Београд)

## МОДЕЛИ ЗАДАТАКА ЗАСНОВАНИ НА КОНТРАСТИВНОЈ АНАЛИЗИ ПРАВОПИСА У НАСТАВИ СРПСКОГ И ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНОЈ И СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

**Сажетак:** Предмет рада је представљање модела контрастивних задатака у настави правописа српског и енглеског језика основношколског и средњошколског нивоа. Основни циљ је приказати начин формулисања задатака који повезују ортографске елементе двају језика. Задаци рада су: применити контрастивну анализу и анализу грешака на нивоу правописа; представити моделе задатака; анализирати предложене моделе са аспекта узраста, дидактичке ефикасности и когнитивног оптерећења; указати на потенцијалну примену модела у настави и на предности у усвајању правописних правила оба језика. Предложени задаци заснивају се на превођењу, поређењу и уочавању разлика, усмереном исправљању текста, као и на загонеткама и питалицама. Могу се користити као тип активности током вежбања на часовима српског или енглеског језика, као и у оквиру посебно организованих огледних часова. Њиховом применом омогућава се јасније разграничење правописних правила, њихова доследна и сврсисходна примена, као и стицање трајног и функционално утемељеног правописног знања из оба језика.

**Кључне речи:** правопис, правописна правила, контрастивна анализа српског и енглеског језика, анализа грешака, контрастивни задаци

1 [vgavranovic@singidunum.ac.rs](mailto:vgavranovic@singidunum.ac.rs) <https://orcid.org/0000-0002-3011-8769>

2 [scorbolokovic@singidunum.ac.rs](mailto:scorbolokovic@singidunum.ac.rs); <https://orcid.org/0009-0002-3767-2313>

## УВОД

Савремена настава правописа подразумева трагање за новим приступима у раду који би значајно допринели бољем разумевању, усвајању и примени правописних правила. Ако је некада било довољно само познавање ортографских решења матерњег језика и методичко знање у обликовању часова, нове околности све већег утицаја енглеског језика на српски језик<sup>3</sup> и уплива англицизама<sup>4</sup> подразумевају и траже првенствено промене у припреми и у реализацији часова у наставној пракси и српског и енглеског језика на нашем језичком простору. Учестало мешање правила енглеског и српског језика, као и појава хибридних правописних облика, подстичу разматрање потребе за изменама или допунама наставних програма српског и енглеског језика<sup>5</sup> у основној и средњој школи, како би се развио систематски приступ решавању овог проблема и спречило ширење правописне псеудонорме (Prčić, 2011, str. 88–89). С друге стране, неопходно је да се ученицима постепено скреће пажња на разлике у правописима, а то се најбоље може постићи кроз вежбе и задатке засноване на контрастивној анализи. На тај начин ученици, као и будући студенти, били би систематски оспособљени за правилну употребу правописних норми у складу са језиком којим се служе (Ћorboloković i Gavranović, 2024b, str. 1). Истовремено, настава правописа постала би функционалнија, усаглашена са актуелним језичким тренутком и заснована на савременим примерима и реалној језичкој пракси.

Предмет овог рада је представљање модела контрастивних задатака у настави правописа српског и енглеског језика. Основни циљ рада је приказати начин креирања и формулисања контрастивних задатака заснованих на повезивању правописних садржаја двају језика и подстицању процеса учења. Задаци рада су: применити контрастивну анализу и анализу грешака на нивоу правописа; предложити конкретне примере задатака различитог типа и тежине; критички размотрити могућности њихове примене у настави у основној и средњој школи; навести могуће начине њихове интеграције у наставну праксу.

3 Свакодневна изложеност енглеском језику путем интернета, видео-игара и различитих медијских садржаја постала је толико интензивна да често има јачи утицај на језичку праксу корисника него званична ортографска норма српског језика. Ову тврдњу најочигледније потврђује начин писања вишечланих назива институција, организација, компанија, као и наслова уметничких дела, серија, филмова, радио и ТВ емисија, који су све чешће у складу са англофоном нормом (Prčić, 2011, str. 39–40).

4 Драгоцену речничку грађу доносе речници англицизама (Vasić, Prčić, Nejgebauer, 2001; Prčić, Dražić, Milić, Ajdžanović, Filipović Kovačević, Panić, Kavgić, Stepanov, 2021). Они настоје да уреде лексичко стихијско преузимање англицизама и реше бројне проблеме у њиховом изговору и писању.

5 У наставним програмима српског језика правописни садржаји су експлицитно утврђени, јасно операционализовани и систематизовани по разредима, што обезбеђује поступно, кумулативно и методички доследно усвајање правописне норме. Насупрот томе, у наставним програмима енглеског језика правопис се јавља искључиво у оквиру општих стандардизованих исхода, који су формулисани на нивоу апстракције (нпр. 2.СТ.1.5.4. Пише с одговарајућом ортографском тачношћу уобичајене речи које користи у говору; 2.СТ.1.5.5. Примењује основну правописну норму; 2.СТ.2.5.4. Пише прегледан и разумљив текст у коме су правопис, интерпункција и организација углавном добри). Због такве нормативне недовољне разрађености, реализација правописних садржаја у настави енглеског језика у значајној мери зависи од професионалне процене наставника и специфичности наставног контекста, што доводи до варијабилности у начину и обиму обраде тих садржаја у школској пракси (<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf>, str. 64, преузето 29. 11. 2025. године).

## КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА И АНАЛИЗА ГРЕШАКА

На учење и усвајање другог или страног језика знатно утичу стечена правила матерњег или првог језика. У овом процесу долази до трансфера – међујезичког утицаја који, у контексту глобализације и доминантне политике вишејезичности која се промовише у Европској унији, представља фокус истраживања многих лингвиста. Вујовић трансфер дефинише као „примену правила матерњег или неког другог, већ наученог језика у покушају стварања продукције на новом језику, која у неким случајевима доводи до одступања од норми циљног језика, а у другим случајевима олакшава учење” (Vučković, 2020, str. 157).

Развој двају лингвистичких приступа – контрастивне анализе и анализе грешака, усмерених на сагледавање и боље разумевање потешкоћа с којима се сусрећу они који уче или усвајају други језик, значајно је допринео подучавању страног језика. Основни принцип на којем почива контрастивна анализа заснива се на опису разлика двају језика с циљем да се предвиде потенцијални проблеми који би се јавили приликом учења другог или страног (циљног) језика. Средином 20. века, Роберт Ладо, један од пионира у области модерне контрастивне лингвистике, у својој књизи *Linguistics Across Cultures* изнео је хипотезу контрастивне анализе, према којој се лакше уче или усвајају елементи циљног језика који су слични матерњем или првом језику, и обрнуто – теже се усвајају језички сегменти који су различити у двама језицима (Lado, 1957). Међутим, иако је контрастивна анализа знатно допринела унапређењу метода и креирању наставног материјала у подучавању страног језика, описивање разлика између двају језика не може увек да предвиди могуће грешке, јер оне не настају увек под утицајем првог језика.

Као реакција на недостатке примене контрастивне анализе у настави, развија се нов приступ – анализа грешака, који такође за циљ има да сагледа и објасни потешкоће које настају приликом учења другог језика, али из друге перспективе. Наиме, анализа грешака даје систематски опис грешака које ученици праве и које помажу бољем сагледавању когнитивног процеса учења другог језика. За разлику од контрастивне анализе, чији је циљ да предвиђа грешке, анализа грешака прикупља, описује, објашњава и класификује грешке. Значајан преокрет у подучавању другог или страног језика представљају радови лингвиста Стивена Пита Кордера и Лерија Селинкера, који су предложили нову перспективу – грешке не треба сматрати неуспехом и негативним манифестацијама учења језика; насупрот, оне су потврда креативног процеса учења (Corder, 1982).

Иако испрва супротстављена, будући да проблему превазилажења потешкоћа приликом учења другог језика приступају из различитих перспектива, ова два приступа су у другој половини 20. века изнедрила интегративни приступ и дефинисање појма међујезика, који је у лингвистику увео Лери Селинкер 1972. године. Међујезик (енгл. *interlanguage*) представља динамичан систем, неку врсту аутономног, прелазног језичког система који се састоји од различитих стратегија учења (Selinker, 1972). Синтезом основних принципа оба приступа настаје идеја да ученик није пасиван прималац информација, већ креативан мислилац који конструише знање у датом међујезику. Стога се данас принципи контрастивне анализе и анализе грешака не сматрају супротстављеним, већ комплементарним (Nadir & Latifa, 2023), те се њиховом интеграцијом у наставу језика могу унапредити методика наставе, техника подучавања и креирање

наставног плана и наставног материјала (Khansir, 2012). С друге стране, сазнања и нова искуства стечена учењем другог језика утичу на употребу и схватање првог језика, што је довело и до алтернативног приступа разумевања међусобних утицаја једног језичког система на други, који се описује као *дуални језик* (Kecskes & Papp, 2003). Наиме, аутори преиспитују традиционалну претпоставку да постоји тзв. *међујезик* као трећи, независан језички систем. Они сматрају да учење новог језика представља сталну интеракцију између двају језика, чиме се креира интегрисани когнитивно-језички простор у којем оба језика утичу један на други. Принципи модела дуалног језика у складу су са теоријом учења другог језика коју је предложила Ларсен Фриман, која такође одбацује појам међујезика и учење другог језика посматра као развој кроз сложене и динамичке системе који су међусобно повезани (Larsen-Freeman, 1997). Сходно овој теорији, језичка правила се не уче да би се примењивала када затребају, већ се обликују кроз сталну изложеност другом језику, смисленом језичком садржају, друштвеној интеракцији и прилагођавању. С тим у вези, и грешке које ученици праве сматрају се интегралним делом процеса учења језика (Larsen-Freeman & Cameron, 2008).

## КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА ПРАВОПИСА СРПСКОГ И ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Два језика се могу поредити на свим језичким нивоима. Контрастивна анализа српског и енглеског језика предмет је многих истраживања и она су се углавном заснивала на фонолошким, морфолошким, лексичким, семантичким и синтаксичким сличностима и разликама двају језика. Међутим, и поред огромног значаја развијања и неговања правилног писања, приметан је недовољан лингвистички осврт на поређење српског и енглеског језика на ортографском нивоу. Иако оба језика показују бројне сличности у правописним правилима, основне разлике би се могле укратко овако представити:

1. Српски правопис је самостални засебни приручник (Pešikan, Jerković, Pižurica, 2010), фонолошки с елементима етимолошког, док се за правопис енглеског језика може рећи да је нефонолошки и да је интегрисан у речнике и приручнике. У српском језику сва важна правила дата су на једном месту, што олакшава и учвршћује саму правописну норму. У енглеском језику постоји више приручника, граматика, речника који прописују начин писања и описују правила, која се могу разликовати у зависности од регионалних варијетета, уредничких стилова писања, формалног/неформалног стила, жанра, па чак и индивидуалних разлика (Crystal, 2022, str. 296).

2. Употреба великог слова у оба језика веома је слична, с тим да се разлике јављају код писања вишечланих назива. Иако се властите именице пишу великим, а заједничке малим словом, извесних одступања има у оба језика. У вишечланим називима континената, држава и насељених места у српском језику свака реч у називу (осим предлога, везника и чланова ако нису на почетку<sup>6</sup>) пише се великим почетним словом, у осталим случајевима великим словом пишу се прва реч и властите именице у званичном називу, а у енглеском језику се све пунозначне речи

6 Нпр.: Петровац на Млави, Босна и Херцеговина, али На Лору (Pešikan, Jerković, Pižurica, 2010, str. 60–61).

у сваком вишечланом називу пишу великим словом.<sup>7</sup> Разлике се могу уочити и у записивању речи малим и великим словом у насловима – у српском језику писање речи великим словима у насловима не разликује се у односу на општа правила писања великог слова, док се у енглеском језику обично све пунозначне речи пишу великим словима. С друге стране, заједничке именице се могу писати и великим словом у енглеском (називи дана у недељи и месеци, титуле, називи који означавају стручну припадност и сл.) и врло ретко у српском (имена народа, држављана, националних мањина и етничких група, житељска имена...).

3. Скраћивање се разликује у обухвату језичких јединица које се скраћују (у српском се скраћују само речи: *доктор* – *др*, изрази и синтагме: *без броја* – *дб.*, *вршилац дужности* – *в. д.*, а у енглеском и реченице: у неформалној комуникацији, нпр. *Let me know* – *LMK*). Такође, уочава се да је основна разлика у записивању скраћеница пре свега у употреби малог и великог слова, као и интерпункцијског знака (тачке). У српском језику скраћенице се бележе или с тачком или без ње (веома је мали број примера који имају двојачко бележење – мерне јединице и скраћенице страног порекла), док у енглеском језику постоје бројне скраћенице које се пишу на више начина, нпр. *masculine* – *m.* (с тачком и малим словом наводи се у *Oxford English Dictionary* и у *Collins English Dictionary*, 1994), *masc.* или *m* (без тачке забележено у *Cambridge English Dictionary* и у *Collins English Dictionary*, 1994). Поред тога, у енглеском језику се све чешће може наићи на скраћенице које се више не пишу са тачком – савремени академски приручници, као што су *The Chicago Manual of Style* (2017), *The Oxford Guide to Style* (2002), *The APA Style* (2020), препоручују изостављање тачке у акронимима и иницијализмима.<sup>8</sup> Слична је ситуација и са писањем скраћеница малим или великим словима – у српском језику скраћенице се пишу или малим или великим словом, ретки су примери комбинације слова; у енглеском језику пак постоје бројни примери који представљају хибридне облике (комбинацију малог и великог слова, нпр. *doctor of philosophy* – *PhD, DPhil, Ph.D*<sup>9</sup>).

4. Разлика у употреби интерпункцијских знакова у српском и енглеском језику пре свега се јавља у начину бележења знакова навода, употребе интерпункцијских знакова у управном говору, писања датума и времена.<sup>10</sup>

7 Под утицајем овог правила, у српском језику се уочава велики број грешака, на шта указују многи новији приручници (Živić i Radić, 2024, str. 28).

8 У академском приручнику за писање Универзитета Оксфорд наводи се да је опште правило писања да се, ако постоји више тачних варијанти, одабере опција која заузима најмање „простора и мастила” (преузето са <https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/Style%20Guide%20quick%20reference%20A-Z%20%282025%29.pdf>, датум преузимања 2. 12. 2025. године), односно да се не користе тачке у записивању скраћеница.

9 Облици *PhD* и *DPhil* уобичајени су у британској варијанти енглеског језика, док се облик *Ph.D.* користи у америчкој варијанти, што представља илустративне примере разлика у начину скраћивања у оквиру различитих варијетета енглеског језика.

10 Примери који указују на разлике могу се наћи у задацима који следе у наредном поглављу.

## ИМПЛИКАЦИЈЕ ПРИМЕНЕ ПРИСТУПА КОНТРАСТИВНЕ АНАЛИЗЕ И АНАЛИЗЕ ГРЕШАКА У НАСТАВИ ЈЕЗИКА

Импликације примене контрастивног приступа у настави језика у тесној су вези са основним принципима језичке свести ученика да уочи, селектује и свесно когнитивно процесуира и разуме дати језички садржај (Ruzheikova-Rogozherova, 2014). Ова веза посебно је важна у настави правописа јер ученици немају много прилика да усвајају правопис тако што су изложени њему, као што је случај са усвајањем вокабулара или језичких структура кроз интегративни приступ који обухвата различите вежбе слушања, говорења, читања у учионици и ван ње. Ради развијања добре писане праксе и правилног писаног изражавања, наставник има улогу да путем добро осмишљених задатака скрене пажњу ученика на правописна правила, да их истакне, објасни, наведе на размишљање и подстакне ученике да их разумеју и примене у писању.

Комбинацијом оба приступа – контрастивне анализе и анализе грешака – наставник може ефикасније организовати и реализовати наставу језика. Контрастивна анализа, пружајући релевантне податке о системским разликама двају језика и предикције могућих потешкоћа, може бити одличан почетни алат за наставнике. Међутим, да би се идентификовали реални проблеми са којима се ученици сусрећу, потребно је применити и принципе анализе грешака, те тако доћи до валидних података који ће допринети бољем разумевању изазова на које ученици наилазе. Анализом ученичких грешака могу се боље разумети правописна правила, спречити интерференција и тиме развијати писменост код ученика, на шта указују истраживања из области учења другог језика (Ferris, 2011; Gass & Selinker, 2008).

Контрастивна настава правописа представља додатак настави матерњег и страног/циљног језика фокусирањем на систематично поређење правописних правила двају језика. Ослањајући се на принципе контрастивне анализе, наставник може предвидети грешке и објаснити их познавањем сличности, а пре свега разлика које постоје у правописним решењима у енглеском и српском језику. Принципи контрастивне анализе подразумевају опис двају језика, селекцију (елемената који се пореде), уочавање сличности и разлика и предвиђање грешака које ученици могу да направе (Mishra, 2005). Контрастивна анализа, заједно са анализом грешака, представља делотворне приступе који могу бити од велике помоћи креаторима наставних програма и припреми наставног материјала, као и наставницима језика у припремању и реализацији наставе (Khansir & Pakdel, 2019). Стога је важно креирати задатке који ће указати на ове сличности и разлике и тиме подстаћи ученике да критички промишљају о правописним системима и њиховој примени. Поред тога, анализом ученичких грешака<sup>11</sup> могу се боље разумети правописна правила и њихова употреба, и тиме унапредити писменост и смањити интерференција и негативан утицај једног језика на други.<sup>12</sup>

11 Значајан корпус уобичајених грешака који може да послужи као основа за различите задатке дао је Прћић (Prčić, 2011, str. 39–49). Он је јасно истакао да поред правила и препорука како писати, треба и истаћи и како не треба јер ће тако постојећа псеудонорма бити сузбијена. Грешке је груписао у седам целина: *велико слово, сјојено и одвојено писање речи, интјерјункција, гласовне промене, транскрипција, деклинација и остало*, и сваку поткрепио великим бројем типичних примера.

12 То потврђују емпиријска истраживања спроведена међу различитим циљним групама (Čorboloković i Gavranović, 2022; Čorboloković i Gavranović, 2024a; Gavranović i Čorboloković, 2024c).

## МОДЕЛИ ЗАДАТАКА ЗАСНОВАНИ НА КОНТРАСТИВНОЈ АНАЛИЗИ ПРАВОПИСА

Креирањем контрастивних задатака у настави правописа не само да се развија писменост и негује правилно писано изражавање већ се и ученици подстичу да свесно промишљају о мета-језичким аспектима, односно да критички и с разумевањем приступају примени правописних правила. На тај начин развијају се стратегије учења и ученици се подстичу да боље разумеју структуру језика.

Користећи контрастивне правописне задатке, пажљиво осмишљене на основу сличности и разлика правописних правила двају језика и грешака које ученици праве, наставник може наставу језика унапредити и учинити сврсисходнијом. Контрастивни правописни задаци за циљ имају усвајање, разумевање и правилну употребу правописних правила кроз активно учење, поређење и разумевање. Састављање правописних задатака захтева креативност и одлично познавање правописних правила српског и енглеског језика, а посебно специфичне правописне разлике двају језика.

Стога је полазна основа за прављење задатака контрастивна анализа правописних садржаја српског и енглеског језика како би се уочиле најважније сличности и разлике у правописним решењима. Приликом формулисања задатака треба узети у обзир оно што је јасна и уочљива сличност или разлика, нешто што је недвосмислено и што неће отежати одговор.

У наставку следи приказ неколико модела контрастивних правописних задатака: задаци засновани на превођењу, задаци поређења и уочавања разлика, задаци усмереног исправљања текста, загонетке и питалице. Примери обухватају три правописне области: писање великог слова, скраћенице и интерпункцију. За сваки од модела питања дати су узрасни ниво и додатна објашњења, која укључују прагматични аспект и предности употребе. Утврђивање узрасног нивоа задатака заснива се на наставном програму за српски језик, у којем су правописни садржаји јасно дефинисани, прецизно распоређени и систематизовани по разредима. У настави енглеског језика, међутим, полази се од оправдане претпоставке да су кључни ортографски елементи релевантни за контрастивну анализу (нпр. употреба великог слова, писање датума и тачног времена, основни модели управног говора, скраћенице, интерпункција) већ усвојени кроз уџбеничку литературу и наставну праксу – делом у првом циклусу основног образовања (основна правила писања великог слова, интерпункцијских знакова, датума и тачног времена), а у највећој мери током другог циклуса основне школе (сложенија правила писања великог слова, управни говор, скраћенице и интерпункција).

**1. Задаци засновани на преводу.** Ови задаци су засновани на примерима енглеско-српских језичких контаката и конкретним правописним проблемима који се јављају при превођењу са српског на енглески, и обрнуто. Циљ оваквог модела задатака је да путем директног превода с једног на други језик ученици, поред фокусирања на изналагање адекватног преводног еквивалента, освесте и правилно писање на циљном језику.

а. Тип задатка: превод са српског на енглески или с енглеског на српски – превод реченица или краћих или дужих смисаоних целина

Правописна област: велико слово

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 1: *Пред вама је часџиџика на енглеском језику. Како бисмо истџу часџиџику најисали на срџском језику џошџујуџи џравоџисна џравила о џџџреџи великоџ слова?*

*Happy New Year!*

(часџиџика на срџском језику)

Правописна област: скраћенице

Узрасни ниво: средња школа

Задатак 2: *Преведџиџе слеџеђу реченицу корисџиџеђи одџоварајуџу скраћеницу за ословљавање и на срџском језику: енџл. Mrs Taylor is our new teacher.*

Правописна област: интерпункција

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 3: *Преведџиџе слеџеђу реченицу са енглескоџ на срџски језик, обрађајуџи џоседну џажњу на џравилну џџџреџу знакова инџтерџункције: енџл. “How do you plan to finish all the tasks in two days’ time?” Mary wanted to know.*

б. Тип задатка: превод са српског на енглески или с енглеског на српски – допуна, превод речи или синтагме

Правописна област: велико слово

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 4: *Дџунџиџе реченицу одџоварајуџим џреводом назива улице водеђи рачуна о џравилном џисању великоџ и малоџ слова у срџском језику.*

*She lives on Bond Street.*

Она живи у \_\_\_\_\_.

Правописна област: скраћенице

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 5: *Преведџиџе слеџеђу реченицу на енглески језик. Поседну џажњу обраџиџиџе на адекватан џревод речи које означавају мерне скраћенице.*

*Поџредно је неколико килоџрама (кџ) шџлива да се најрави добар џем.*

Правописна област: интерпункција

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 6: Упоредиће реченице на српском и енглеском језику. Уочиће и исправиће грешке у уједињеним двојерјункијским знацима у преводу на српски?

“Do you need help?” she asked me.

“Да ли ти је једињеним двојерјункијским знацима?” ишћала је.

в. Тип задатка: превод са српског на енглески или с енглеског на српски – алтернативни избор

Правописна област: велико слово

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 7: Заокружиће слово испред јавилно најисаној преводној еквиваленциа јодвученој назива музеја.

Last Sunday, I visited The Museum of Contemporary Art and I loved it.

Прошле недеље јосећино сам \_\_\_\_\_ и веома ми се дојоао.

а. Музеј савремене умениносћии                      д. Музеј Савремене Умениносћии

в. музеј Савремене умениносћии                      і. музеј савремене умениносћии

Правописна област: скраћенице

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 8: Заокружиће слово испред јавилно најисаној преводној еквиваленциа.

Часови јочињу у 7.45 је јодне.

Our classes start at 7:45 \_\_\_\_\_.

а. am                      б. a.m.                      в. AM                      і. A.M.                      г. сви јонућени одјовори

Правописна област: интерпункција

Узрасни ниво: средња школа

Задатак 9: Заокружиће слова испред јримера у којима је преводни еквиваленци јавилно најисан је рема јравојисним јравилима енглеској језика.

Не знамо шћиа ћемо са свом јјом „слободом” коју нам дајетје.

We don't know what to do with all that \_\_\_\_\_ you give us.

а. „freedom”                      б. ‚freedom’                      в. ‚freedom’                      і. “freedom”

Додатно објашњење: Задаци засновани на превођењу нису конципирани с примарним циљем експлицитног усвајања ортографских норми нити спровођења контрастивне анализе правописа двају језика, будући да у оквиру наставе енглеског језика не постоје посебни часови искључиво посвећени правопису. У складу с тим, ови задаци могу се искључиво функционално интегрисати у различите језичке области које се реализују у настави енглеског језика. Наставник, полазећи од анализе грешака уочених у писменим задацима и вежбама ученика (укључујући диктате), може кроз осмишљавање оваквог модела задатака указивати на правописне неправилности које се јављају у процесу превођења, третирајући их као саставни део континуираног и нормативно утемељеног формирања навике и вештине правилног писања код ученика.

**2- Задаци поређења и препознавања разлика.** Ови задаци су засновани на типичним разликама у правописним решењима у писању великог слова, скраћеница и интерпункције у српском и енглеском језику. Циљ оваквог модела задатака јесте да ученици освесте употребу правописне норме у оба језика, да идентификују разлике, и да умеју да их анализирају и објасне.

Правописна област: велико слово

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 10: *Упоредити реченице написане на српском и енглеском језику. Уочити и илустрирати разлике у писању великог слова и преводних еквиваленција. Објаснити разлику и илустрирати правописно правило које дефинише даје употребу.*

*Добитница Нобелове награде за књижевност за 2024. годину је јужнокорејска књижевница Хан Канг.*

*The 2024 Nobel Prize in Literature was awarded to the South Korean writer Han Kang.*

---

---

Правописна област: скраћенице

Узрасни ниво: средња школа

Задатак 11: *Упоредити скраћенице написане на српском и енглеском језику. Уочити сличности и разлике. Објаснити разлику и илустрирати правописно правило које дефинише даје употребу.*

*Лична карта (л.к.), енгл. identification (ID)*

*Госпођица (иђица), енгл. Miss*

*Најомена (Н.Б. или НБ), енгл. NB*

---

---

Правописна област: интерпункција

Узрасни ниво: основна школа (старији разред)

Задатак 12: *Упоредити употребу интерпункцијских знакова у реченицама на српском и енглеском језику. Уочити сличности и разлике. Објаснити разлику и навести правописно правило које одређује ову употребу.*

*Час се завршава у 10.35.*

*The lesson ends at 10:35<sup>13</sup>.*

---

---

---

13 Иако је уобичајена употреба две тачке у записивању времена између сати и минута, у пракси се јављају и варијације које подразумевају употребу тачке. Ове разлике могу указивати како на варијантност енглеског језика (британског и америчког), тако и на различите стилске конвенције унутар истог језичког варијетета. Тако, рецимо, *Cambridge English Dictionary* наводи записивање са тачком (нпр. *She arrived at 1.15 am*), док *The Oxford guide to style* наводи оба начина записивање времена (нпр. *The lecture starts at 11.30am and ends at 1pm* или *The lecture starts at 11:30 and ends at 13:00*).

Додатно објашњење: Задаци овог типа подстичу ученике не само да усвајају правописна правила већ и да уочавају сличности и разлике између двају језика, развијају критичко мишљење и оснажују метајезичка знања. Овај модел задатака може се представити и помоћу табела и шема, при чему визуелни приказ може помоћи ученицима да лакше усвоје правила.

**3. Задаци усмереног исправљања текста.** Овај модел задатака садржи правописне грешке које ученици треба сами да пронађу. Циљ овог типа задатака је да подстакну ученике да идентификују правописне грешке у тексту и да могу да их исправе.

Правописна област: велико слово

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 13: *Пронађиће и исправиће правописне грешке у вези са ујобредом великој слова у следећој реченици: Два највећа правца у књижевности су Романџизам и Реализам.*

---

Правописна област: скраћенице

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 14: *Уочиће и исправиће правописну грешку у писању скраћенице у следећој реченици: Када си се враћила из САД-а?*

---

Правописна област: интерпункција

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 15: *У следећој реченици недостјаје један инћерпункцијски знак. Дочишиће ја ћамо где је то неоћходно. „Када идемо у праг?” ићћала ме је.*

---

Додатно објашњење: Задаци овог типа оспособљавају ученике да самостално идентификују правописне грешке и да умеју да их исправе. Наставник може да прилагоди захтеве знањима и потребама ученика – да дефинише област коју треба исправити или да постави захтевнију инструкцију: да ученици поред идентификовања и исправљања грешака објасне правописну област, упореде са енглеским/српским језиком и наведу могућу интерференцију. На тај начин ученици развијају и критичко мишљење и оснажују лингвистичка и метајезичка знања.

**4. Задаци решавања загонетки и питалица.** Учење кроз игру, разне загонетке, питалице и квизове наставу правописа могу учинити забавнијом и изазовнијом за ученике. Циљ овог типа задатака јесте да мотивише ученике и мисаоно их ангажује. Поред подстицања усвајања правописних правила, овакви задаци развијају критичко и креативно мишљење.

Правописна област: велико слово

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 16: *Има ме у речима Београд, Велико Село, али ме нема у речи београдски и синћајми моје село. Шћа сам ја? \_\_\_\_\_*

---

Правописна област: скраћенице

Узрасни ниво: средња школа

Задатак 17: *Можеће ме наћи у бројним имејловима: кад ми се обраћају скраћеним обликом, на српском ме записују малим словом, а на енглеском великим. Шта сам ја?*

Правописна област: интерпункција

Узрасни ниво: основна школа (старији разреди)

Задатак 18: *Окружујемо речи да им дамо посебно (сујројно или иронично) значење – у српском најпре доле, а затим јоре, а у енглеском само јоре. Ко смо ми?*

Додатно објашњење: Задаци који се заснивају на елементима игре и такмичења могу представљати веома подстицајан вид рада у учионици и значајно допринети усвајању наставних садржаја. Овакве задатке могу осмишљавати наставници, али и сами ученици – индивидуално или у пару. Они су посебно погодни за организовање квизова и у великој мери повећавају мотивисаност ученика за активно учешће на часу. Поред развијања писмености, овај тип задатака подстиче и критичко и креативно мишљење, нарочито у ситуацијама када ученици самостално креирају овакве активности. На тај начин у наставу правописа укључују се принципи Блумове таксономије, чиме се подржава развој највиших когнитивних процеса код ученика.

## ЗАКЉУЧАК

Савремена настава правописа требало би да буде усклађена и са развојним променама, и са реалним потребама и проблемима данашњих ученика. Ради боље функционалности наставе и смањења броја правописних грешака (хибридних примера) и у српском и у енглеском језику, у раду су предложени и описани различити модели контрастивних задатака: задаци засновани на превођењу, задаци поређења и уочавања разлика, задаци усмереног исправљања текста, загонетке и питалице.

Ови задаци могу се прилагодити узрасту, способностима и потребама ученика. На пример, задаци поређења и уочавања разлика могу бити различитог нивоа сложености, у зависности од захтева: да ли се од ученика тражи само уочавање разлика, њихово објашњење или и критички осврт. Као такви, у складу су са принципима Блумове таксономије, чиме се обезбеђује поступно развијање когнитивних способности – од основног разумевања и памћења до анализе, синтезе и критичког мишљења. Овакво диференцирање омогућава и боља постигнућа ученика, јер се уважавају разлике у способностима између ученика.

Предложени задаци не захтевају званичну измену или допуну програма, они се могу применити као једна од активности на часовима српског или енглеског језика, али и као заједничка активност на огледним часовима као резултат међупредметног повезивања и сарадње двају наставника. Контрастивни модели задатака, с друге стране, доприносе јаснијем разграничавању правописних правила, њиховој примени у реалном контексту и стварању трајнијег и функционалнијег знања. Они су и добар подстицај наставницима на размишљање о променама у раду

и осмишљавању сврсисходнијих активности, тешњој сарадњи између наставника страног и матерњег језика, али и планирању и реализацији огледних часова правописа у школи.

## ЛИТЕРАТУРА

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- Cambridge University Press. (n.d.). *Cambridge dictionary*. In Cambridge Dictionary. Retrieved December 1, 2025, from <https://dictionary.cambridge.org>
- Corder, S. P. (1982). *Error Analysis and Interchange*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (2022). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language, 3<sup>rd</sup> ed.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Čorboloković, S. i Gavranović, V. (2024a). Comparative and Contrastive Analysis of Punctuation (and Orthographic) Marks in Serbian and English. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, LIV (1) / 2024, 67–84. [In Serbian]
- Čorboloković, S. i Gavranović, V. (2024b). *Orthography in Contrast*. Beograd: Univerzitet Singidunum. [In Serbian]
- Ferris, D. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Michigan: The University of Michigan.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.
- Gavranović, V., Čorboloković, S. (2022). Comparative and Contrastive Study of Capitalization in Serbian and English. *Književnost i jezik*, LXIX/2, 415–427. [In Serbian]
- Gavranović, V., Čorboloković, S. (2024c). Standardized Abbreviations in Student Translations from English into Serbian. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, godina 27/26, 2024, 341–354. [In Serbian]
- HarperCollins Publishers. (1994). *Collins English Dictionary* (3rd ed.). HarperCollins.
- Kecskes, I. (2008). The effect of the second language on the first language. *Tema*, Babilonia 2/08, 31–34.
- Kecskes, I. & T. Papp (2003). How to Demonstrate the Conceptual Effect of the L2 on L1 In Vivian Cook (ed.), *The Effect of L2 on L1*, Clevedon: Multilingual Matte, 247–267.
- Khansir, A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027–1032.
- Khansir, A. A. & Pakdel, F. (2019). Contrastive Analysis Hypothesis and Second Language Learning. *Journal of ELT*, 4(1), 35-43.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Mishra, K. C. (2005). *Correction of errors in English: A training course for the teachers of English as second language*. New Delhi: Sarup and Sons.
- Nadir, M. & Latifa, I. (2023). The Place of Contrastive Analysis and Error Analysis in Second Language Pedagogy. *The Journal of Legal and Social Science*, vol. 8, no. 4, 117–140.
- Oxford University Press. (n.d.). *Oxford English dictionary*. In *OED Online*. Retrieved December 1, 2025, from <https://www.oed.com>
- Ritter, R. M. (Ed.). (2002). *The Oxford guide to style*. Oxford University Press.
- Pešikan, M., Jerković, J., Pižurica, M. (2010). *Serbian Language Orthography (Revised and Expanded Edition)*. (Mato Pižurica, Milorad Dešić, Branislav Ostojić, Živojin Stanojčić). Novi Sad: Matica srpska. [In Serbian]
- Prčić, T. (2011). *English in Serbian (2<sup>nd</sup> edition)*. Novi Sad: Filozofski fakultet. [In Serbian]
- Prčić, T., Dražić, J., Milić, M., Ajdžanović, M., Filipović Kovačević, S, Panić Kavgić S. i Stepanov, S. (2021). *A Serbian Dictionary of recent Anglicisms*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ruzhekova-Rogozherova, B. (2014). Contrastive Teaching, Comparative Teaching and Language Awareness Enhancement. Analysis of a Contrastive and Comparative Teaching Linguistic Experiment. *Foreign Language Teaching*, vol. 41, no. 2, 170–183.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–231, <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>.
- University of Chicago Press. (2017). *The Chicago manual style (7th ed.)*. University of Chicago Press.
- Vasić, V., Prčić, T. i Neugebauer, G. (2001). *Du you speak anlgosrpski? Rečnik novijih anglicizama*, Novi Sad: Zmaj.
- Vujović N. M. (2020). Linguistic Factors Affecting Transfer. *Uzdanica*, XVII/2, 157–169, <https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.11> [In Serbian]
- Živić, N., Radić, I. (2024). *Linguistic Compass*. Beograd: Kreativni centar. [In Serbian]

Valentina M. Gavranović<sup>14</sup>

Saša S. Čorbolaković<sup>15</sup>

Singidunum University Belgrade, Faculty of English (Belgrade)

## MODELS OF EXERCISES BASED ON A CONTRASTIVE ANALYSIS OF ORTHOGRAPHY IN SERBIAN AND ENGLISH CLASSES IN ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS

**Abstract:** This paper presents models of exercises that can be used in teaching Serbian and English orthographies by applying contrastive analysis. It focuses on the principles of error analysis and contrastive analysis, as two complementary approaches, and how they can be used in designing tasks that link orthographic elements of the two languages. The primary objective of this study is to demonstrate methods for formulating tasks contrasting the orthographic elements of both languages. Additionally, this paper also aims to present models of exercises, to analyze the models from the aspect of teaching and learning effectiveness and cognitive load, and to suggest how to apply these models in teaching and learning orthographic rules of both languages. Finally, this study aims to investigate how contrastive analysis and error analysis can enhance the learning process and a deeper understanding of orthographic features. The theoretical background of this study provides the key orthographic features of both languages, with particular focus on differences in punctuation, capitalization, and abbreviations. It also focuses on contrastive analysis and error analysis, highlighting their importance in identifying cross-linguistic similarities and differences between Serbian and English. The increasing influence of English is evident in many aspects, including orthography. Due to a daily exposure to English through digital media, games, and other formal and informal sources, students create hybrid forms and mix the rules of both languages. This tendency highlights the need for instructional strategies addressing contemporary language use. Therefore, this paper proposes the integration of contrastive tasks that offer a practical response to these challenges without requiring formal changes to the curriculum. This study proposes various models of contrastive tasks, including translation-based exercises, comparison, and the identification of differences, error correction, puzzles, and riddles. These tasks are designed to support instructors with concrete examples that can engage students actively and motivate them to think critically and creatively. The tasks vary in terms of complexity and can be adapted to different age groups, students' abilities, and learning needs. Namely, some are created just to draw students' attention to an important aspect of language use – proper orthography – asking them to identify similarities and differences between the two languages. Others are more complex, aiming at enabling students to explain and

---

14 [vgavranovic@singidunum.ac.rs](mailto:vgavranovic@singidunum.ac.rs) , <https://orcid.org/0000-0002-3011-8769>

15 [scorbolokovic@singidunum.ac.rs](mailto:scorbolokovic@singidunum.ac.rs) , <https://orcid.org/0009-0002-3767-2313>

critically evaluate these similarities and differences, thereby addressing higher cognitive levels complying with Bloom's taxonomy – from understanding and applying the rules, to higher-order thinking skills such as analysis, synthesis, and creation. Tasks designed in the form of puzzles particularly support the development of students' both critical and creative skills. This structural approach and a wide range of tasks allow for more effective learning outcomes and support the gradual improvement of students' cognitive skills. The proposed tasks can be implemented in regular Serbian and English lessons, or they can be used within a framework of interdisciplinary activities involving collaboration between Serbian and English language teachers in primary and secondary school, thus contributing to a more integrated and collaborative teaching approach. Ultimately, this study demonstrates that the effective use of contrastive tasks can support both student learning and teacher professional development, thus contributing to a more lasting and functional orthographic knowledge of both languages.

**Keywords:** orthography, spelling rules, contrastive analysis of Serbian and English, error analysis, contrastive tasks

УДК 37.018.1-053.2

159.922.72

*Прејледни научни рад*

Примљен 29/10/2025

Прихваћен 20/4/2026

Doi:10.5937/metpra29-62459

**Јелена Р. Круљ<sup>1</sup>**

**Емилија И. Марковић<sup>2</sup>**

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

**Наташа Р. Лазовић<sup>3</sup>**

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет у Нишу, департман за психологију

## УЛОГА ПОРОДИЦЕ У КОГНИТИВНОМ РАЗВОЈУ ДЕЦЕ

**Сажетак:** У овом раду разматра се улога породице у когнитивном развоју деце, с посебним фокусом на различите факторе који обликују овај процес. Анализирају се теоријски оквири који објашњавају како економски статус породице, родитељска укљученост, квалитет односа родитељ–дете и социо-емоционална подршка утичу на когнитивни развој деце. На основу теорије економских инвестиција, разматрано је како родитељи користе ресурсе као што су време, образовање и активности у слободном времену да би унапредили когнитивне способности своје деце. Истраживања су показала да деца из породица с вишим економским статусом и бољим родитељским образовањем постижу боље когнитивне резултате, али и да стрес због економских проблема може негативно утицати на развој деце. Теорија афективне везаности истиче значај емоционалне стабилности и сигурности у раним фазама живота за развој когнитивних функција. Такође, значај позитивног родитељства, које се карактерише топлином, подршком и ненасилним методама дисциплине, има пресудан утицај на развој интелектуалних и социјалних способности деце. Закључује се да породично окружење, као и активности које родитељи спроводе са децом, играју кључну

1 jelena.krulj@pr.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0003-2215-8004>

2 emilija.markovic@pr.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0002-9681-3465>

3 natasa.lazovic@filfak.ni.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0002-3398-0311>

улогу у формирању стимулативног контекста за когнитивни развој, те је континуирана подршка и укљученост родитеља од суштинског значаја за рани развој детета.

**Кључне речи:** породица, когнитивни развој, економски статус, родитељска укљученост, афективна везаност, позитивно родитељство, социо-емоционална подршка

## УВОД

Породица представља примарну друштвену групу која обезбеђује подршку и има критичну улогу у расту и развоју детета укључујући физички, социјални, емоционални или когнитивни развој. Различита истраживања (Clark, 2023) показују да деца из подржавајућих породица које активно прате и учествују у активностима детета на раном узрасту, касније показују и бољи напредак у академским постигнућима и социјалним вештинама, док деца која су била занемаривана у раном детињству касније могу показивати тешкоће у емоционалном и социјалном прилагођавању, споријем когнитивном напредовању, некада чак и менталне поремећаје. У литератури се често налазе расправе о томе како структура или социо-економски статус породице утичу на когнитивни развој детета и у њима је обично заступљено мишљење да повољан социо-економски статус, као и потпуне породице обезбеђују повољније основе за когнитивни развој детета. У сваком случају, оно што се дешава у периоду раног детињства кључно је и за каснији развој индивидуе, а рани когнитивни развој дубоко је повезан с каснијим образовним и професионалним постигнућима, и са општом добробити детета.

Један од значајних задатака родитеља јесте препознавање потреба детета, као и његових образовних интересовања. У данашње време развоја технологија постоје различите образовне платформе намењене деци предшколског узраста које родитељи могу користити према свом избору. Инвестирања родитеља у децу кроз формирање социо-емоционалних и когнитивних стубова кроз различите ресурсе за њихов развој од кључне су важности за напредак детета. Разумевање улоге родитеља у когнитивном развоју детета могла би да утиче и на развој политике социјалних интервенција које би могле да помогну родитељима у остваривању развојних циљева деце. Стога, циљ овог рада је анализа улоге породице и могућности које породица има како би подстицајно утицала на когнитивни развој детета.

## Породица сагледана из угла теоретичара

Многобројна су научна истраживања о одређивању феномена породице и неретко су та истраживања опречна. Наиме, теоретичари различитих научних дисциплина на питање шта је то породица и које су њене функције, имају различита мишљења и дају разнолике одговоре. Породица, као једа од најстаријих људских институција и примарна човекова средина, требало би да обухвата све сфере људског живота, али у својој књизи Томановић и Стојановић запажају да „породица спада у оне феномене којима се, због њихове повезаности са свакодневним, приватним и биолошким, одриче статус значајних друштвених чињеница, те, следствено, и

релевантних предмета друштвеног промишљања” (Томановић и Стојановић, 2024). У истраживањима и теоријама о породици постоји један период празнине, јер се друштвене науке дуго нису бавиле њом. „Размишљања о породици од својих почетака па до данас крећу се у великом луку: од непримећивања, потцењивања и запостављања па до величања њене улоге“ (Милић, 2001, стр. 15). Међутим, као што је проф. Милић закључила, различитост ставова о значају породице као примарне друштвене групе и њеном утицају на сам развој друштва постаје инспирација теоретичарима. Сходно томе морала је подстаћи појашњење и значење породице с педагошког, психолошког, социолошког, филозофског, али и са економског и правног аспекта. „Породица представља вишедимензионални концепт и може да се дефинише с више аспеката. У сложености дефинисања породице учествује велики број параметара. За дефиницију породице значајан је број чланова породице, затим одређени теоријски постулати засновани на идеолошким, културним и историјским разликама“ (Сакач и Марић, 2017, стр. 14). У педагошким изворима дефиниција породице односи се на то да је она „основни облик друштвене заједнице засноване на браку и крвном сродству њених чланова“ (Педагошки речник, 1967). Наведена дефиниција, као и већина традиционалних приступа у дефинисању породице није потпуна и карактерише је то да „не обухвата остале типове породице којих је све више: адоптивне, невенчане, старатељске, једнородитељске и слично” (Илић, 2010). Педагошкиње Бељански и Богосављевић у свом уџбенику за *Породичну педагогију* констатују да се у већини извора породица сврстава у специфичну социјалну групу која се разликује од других социјалних група и других начина њиховог повезивања (Бељански и Богосављевић, 2021).

Теоретичари наведених области сагласни су и прихватају једно – породица је основна ћелија друштва и „у свим друштвено-историјским епохама породица је била и још увек је важна основа за функционисање друштва. Истовремено, породица је и примарни извор подршке детету која обезбеђује основне потребе детету попут хране или осећаја сигурности, али и стабилно окружење које подстиче раст и развој детета“ (Clark, 2023).

„Стабилна породица је кохезиони фактор сваке друштвене заједнице, од прошлости до данас“ (Бељански и Богосављевић, 2021, стр. 24). Иако је породица као таква основна социјална група у друштву, она је у данашње време суочена с многим проблемима и изазовима. Промене које се одвијају великом брзином у свим сегментима друштва остављају значајне последице на развој породице у друштву. „Оно што карактерише данашњу породичну реалност јесте снажан притисак брзих, неочекиваних и веома често радикалних промена у разним сферама друштвеног живота“ (Цвејић Јанчић, 2009, стр. 49). Међутим, са становишта психо-социјалног и друштвено-културног развоја и обликовања личности она је и даље друштвена средина за којом сваки појединац осећа потребу и незаменљива средина у којој се јединка формира као личност. „Породица је примарна друштвена група која се заснива на биорепродуктивним, биосексуалним, биосоцијалним, социозащитним и социоекономским везама мужа и жене, њихове рођене и адоптиране деце, који су међусобно спојени браком, сродством и удружени ради лакшег задовољавања разноврсних потреба личности, друштва и породице“ (Социолошки лексикон, 1982, стр. 471). Појединци у породици стичу основна знања, искуства и доживљаје, и та искуства стичу у оквиру непосредне интеракције с другим људским бићима. Према Роту, породица је

мала друштвена група, што указује на њене основне одлике: ограничен број чланова, узајамно опажање чланова, непосредна интеракција и узајамна зависност (Рот, 2004). Нераскидива веза између чланова породице и њихова свакодневна интеракција, односно психо-социјална повезаност, даје сигурност и ослонац сваком члану понаособ и припрема га за самостално деловање у друштву. Тако Гордана Будимир Нинковић наглашава да је „породица спона између биолошког света личности и друштвеног света личности“. Иако је подвргнута процесу економског и идеолошког усклађивања с развојем научних, техничких, технолошких и друштвених постигнућа, породица је потребна, незаменљива и веома значајна као најстарија најтрајнија друштвена група, као основна „ћелија друштва која ће бити темељ и носилац уздизања и оспособљавања младих за живот и рад у савременим условима“ (Будимир Нинковић, 2006, стр. 42).

Ако знамо да је породица темељ једног друштва, знамо и то да су темељи одавно пољубљени. Долазимо до питања шта је узрок, а шта последица, односно да ли је пољубљено друштво због урушене породице, или је породица претрпела ударац због посрнулог друштва. Милица Новаковић у свом *Породичном дуквару* запажа да „како породица посеје, тако и пожње. Погледамо ли друштво, свет, не можемо констатовати да смо га уредили по мери човека. Много је страха, беса и похлепе, зависти, пакости, осећања кривице, насиља, болести, загађене природе, а љубави и доброте, психо-физичког здравља, креативне интелигенције има само у траговима“ (Новаковић, 2007, стр. 27).

Очувати здраву породицу, породичне односе у савременом друштву полази за руком само најупорнијима у раду на оснаживању односа са сваким чланом своје породице. Здраво окружење односно комуникација и интеракција у породици даје велики допринос за квалитетан и здрав човеков развој. „Породица се разликује од других друштвених група својом друштвеном улогом коју врши у животу сваке индивидуе, тј. по томе што она пружа много конкретније подстицаје за развој човека као људског бића. Разликује се и по функцијама које нису усмерене преваходно ни једино на друштво, већ и на индивидуалне чланове“ (Грандић, 2006, стр. 86).

### **Позиција породице (родитеља-старатеља) у васпитању и развоју деце**

Терминолошки васпитање је реч старословенског порекла (вас-сав и питати хранити, неговати). „Васпитање је делатност у оквиру које млађи усвајају искуства и норме до којих се дошло у цивилизацијском развоју; преношење искуства старијих генерација на млађе“ (Рајичевић и Круљ, 2020, стр. 19). Педагошки критичари васпитање деле на умно и радно, телесно и здравствено, морално, друштвено и естетско, и оно је механизам за развијање и саморазвијање личности, те се у његовом процесу налази васпитаник о коме „систематски брину родитељи, васпитачи, наставници с циљем да васпитаници развију своју личност у целини, своје способности, изграде поглед на свет итд.“ (Рајичевић и Круљ, 2020, стр. 19).

Полазећи од неоториве чињенице да је дете индивидуа у развоју, морамо узети у обзир да му је потребна љубав, пажња, разумевање, потпуно уважавање и слобода. С тог становишта

га тако треба и схватати. „Васпитање у слободи искључује постојање највишег ауторитета“ (Nil, 2000, str. 286), зато са децом превасходно треба гајити пријатељске односе засноване на поверењу и узајамном уважавању, уз велику дозу емпатије и алтруизма, без присуства нелагоде и страха. Такође, треба ставити до знања да њихова слобода није неограничена, да она не треба да излази из друштвено прихваћених оквира и да се мора поштовати хијерархија на релацији родитељ–дете. „Родитељ мора знати да захтева од детета да се одговорно односи према својим дужностима, а истовремено мора знати поштовати и уважавати његову личност“ (Грандић, 2006, стр. 56). Стога су родитељи у обавези да разговарају са децом, да се према њима и њиховом интегритету опходе уз висок степен обазривости и стрпљивости, узимајући у обзир њихове потребе, погледе на свет, да саслушају њихове жеље и предлоге и да заједнички дођу до циља – да буду срећни, самостални и одговорни према себи и заједници у којој живе. „Поред тога што се рађа невино и добро, дете долази на овај свет са својим јединственим проблемима. Наша улога као родитеља јесте да помогнемо деци да се суоче са јединственим изазовима која их чекају“ (Grej, 2001, str. 34).

Развојем друштва породица је мењала своју позицију и став о васпитању и развоју деце. Нуклеарна породица модерног доба, за разлику од традиционалне, дететовим потребама даје приоритет и ставља их на прво место. Родитељи у постмодерној породици немају одређена и јасна правила и границе, теже задовољавању личних, индивидуалних потреба, што води све бројнијим разводима бракова. Економска функција породице узима све више примат над осталим функцијама савремене породице и, нажалост, друштвене околности, борба за егзистенцијом савременог света диктирају начин живота, не тако лаке свакодневнице. У постмодерној породици замењени су приоритети, прво посао-новац, па онда породица. „Многи људи осећају да би породица морала да буде најважнија. Можда заиста и желе да је ставе на прво место. Али, док им то не постане приоритет, док томе не буду предани тако да могу да превладају све препреке које намеће свакодневница, неће то моћи да учине“ (Kavi, 2009, str. 104). Родитељи морају имати став о томе који су приоритети и како да се боље и садржајније организију и промене свакодневницу када је у питању остваривање посебних односа и сарадње, као и разумевање идеја и активности. Већ смо наговестили да родитељи представљају моделе које деца опонашају при решавању првих животних проблема и они су ти који први, своју децу, упућују и уче како да постану део заједнице, то јест друштва уопште. Према Стивену Кави „Недвосмислено је да је улога родитеља јединствена и света. Обухвата бригу за посебно људско биће. Постоји ли ишта, на неком попису вредности, што може да премаши важност те бриге, социјалне, менталне, духовне и економске?“ (Kavi, 2009, str. 106).

Породица, родитељи и друштвено окружење имају кључну улогу у развоју сваке младе јединке и сnose потпуну одговорност у ком ће се смеру деца изградити. „Младо људско биће се развија под утицајем животне средине и животних околности, односно под свесним и намерним утицајем васпитања. Без васпитног настојања одраслих, оно се не би могло правилно развијати, не би постигло потенцијално могући развој сензорних органа, моторике говора, не би дошло до потребног правилног схватања живота и света, ни до усвајања адекватних односа према људима и стварима“ (Продановић, 1979, стр. 14).

Дете у породици, нарочито у првим годинама живота, исто је што и пупољак у башти који уз редовно заливање, пажњу и негу може израсти у најлепшу орхидеју или у љути коров, уколико

се не негује. Тако ће и дете уз пуну негу израсти у примерног члана друштва, а то је могуће само из породице која није оптерећена неслогом, неразумевањем, нетрпељивошћу, већ је оплемењена љубављу, добротом и пажњом. „Породица, као заједница у којој постоји осећај припадности и солидарности, и кључни фактор у васпитању, пружа деци моделе понашања са којима се они идентификују и који у знатној мери одређују њихов развој... Изазови са којима се суочава породица као систем, посебно наглашава значај породичних снага и унутар породичних односа за међувршњачке интеракције и грађење социјалне компетентности“ (Поповић, 2019, стр. 147). Здрава породична средина је погодно тло за успешно васпитање које се огледа у партнерском односу родитеља-стратеља. Без обзира на то што деца долазе на свет као чиста и неискварена бића, са недовољно развијеном свешћу ступају у непознато, а од родитеља, старатеља зависи како ће се та свест и емоције у годинама које следе развијати. Дете, као активни члан друштвене заједнице, треба прогресивно да се укључује у самостално одлучивање у складу са достигнутим нивоом когнитивног развоја (Трбојевић, 2023).

### Когнитивни развој

Читав спектар феномена који су повезани са могућностима учења и сазнањем повезан је, превасходно, са когнитивним развојем детета. Когнитивни развој представља формирање конструктора који обухватају знање и разумевање околине. Значајан допринос изучавању когнитивног развоја дао је Жан Пијаже. Он полази од тога да је развој когнитивних способности резултат квалитативних промена, пролази кроз фазе које су непроменљиве и не могу варирати код различите деце. Оно што може индивидуално варирати јесте време појаве појединих фаза когнитивног развоја, али не и њихов редослед (Piaget, 2005).

Читав развој се одвија кроз формирање когнитивних шема као начина организације и интерпретације информација и то кроз процесе асимилације и акомодације (Santrock, 2003). Асимилација се односи на уклапање окружења у когнитивне шеме кроз инкорпорирање нових сазнања у већ постојеће, док акомодација подразумева прилагођавање шема окружењу кроз прилагођавање детета новим информацијама. Непрекидно истражујући околину и манипулишући објектима деца упознају околину и конструишу нове когнитивне структуре (Kohlberg, 1968). Временом, кроз повећање количине информација и ширење когнитивних шема, ми покушавамо да организујемо идеје у кохерентне системе. Према Пијажеу постоје четири основне фазе у когнитивном развоју (Santrock, 2003): *сензомоторна фаза* – обухвата прве две године живота и у њој се координисањем чулних искустава са моторним акцијама формирају прва разумевања околине што резултира разумевањем константности објеката као њиховог постојања и када се не виде или не чују и постепеним одвајањем себе од окружења; *ипредојерационална фаза* – обухвата период од друге до седме године, више је симболичке природе, али без присуства реверзибилних менталних репрезентација и са присутним егоцентризмом, анимизмом и интуитивношћу без присуства логике. Каснији период ове фазе карактерише центрација као тенденција усмеравања пажње на одређену карактеристику објекта без узимања у обзир и других карактеристика што се види у недостатку конзервације као идеје да неке карактеристике објекта остају исте чак и када

се објекат видљиво мења; *фаза конкретних операција* – траје од око седме до једанаесте године, одликује је замена интуитивног резонувања за логичко резонување, али само у конкретним ситуацијама. Присутне су способности класификације и серијације објеката по неком критеријуму (када су објекти конкретно видљиви), али не и апстрактно мишљење; *фаза формалних операција* – настаје око једанаесте до петнаесте године, представља завршну фазу когнитивног развоја. Закључивање се помера са конкретних искустава и почиње да делује на логичком, апстрактном плану. Више није потребно конкретно присуство елемената, већ се закључивање одвија на вербалном, идејном плану. Развија се хипотетичко-дедуктивно мишљење у коме се развијају хипотезе у решавању проблема и систематичном долажењу до закључка (Piaže, 1996).

Разматрајући когнитивни развој, Виготски износи социјално-историјски приступ. Он повезује когницију са историјским технолошким развојем, повезујући људски развој различитих оруђа, с циљем овладавања околином, са развојем „психолошког оруђа“ за овладавање понашањем (Crain, 2005), истичући да се о људском размишљању не може разматрати без узимања у обзир културолошких знакова, а знање се најбоље унапређује кроз интеракцију у кооперативним активностима. Важну улогу у томе има говор. Когнитивне вештине су посредоване речима које служе као поменута психолошка оруђа за менталне активности. Иако деца говор најпре користе у сврху комуникације, речи нису само у функцији комуникације већ и планирања и вођења свог понашања у саморегулативном смислу (Santrock, 2003). Виготски ово назива унутрашњим говором (наспрам Пијажеовог егоцентричног говора). Деца дужи временски период користе спољашњи говор пре транзиције на унутрашњи говор која се дешава између треће и седме године живота, и укључује разговор са самим собом. Тек након ове транзиције говор више не подржава акцију и акција се може одвијати без вербализације. Тада се егоцентрични говор интернализује и постаје мисао.

Дакле, социјалне вештине имају свој корен у социјалним односима и смештене су у социокултуралне оквире. У развојном смислу, Виготски разматра трансформацију од ранијих ка каснијим формама когнитивног функционисања. У контексту значаја интеракције за когнитивни развој један од кључних појмова теорије Виготског јесте зона проксималног развоја. Ова зона се односи на скуп задатака које дете не може да савлада само јер су му тешки, али уз помоћ одраслих или друге деце, која имају развијеније когнитивне вештине, ти задаци се могу решити. Овде уочавамо значајан простор за утицај породице, васпитача или наставника на когнитивни развој детета. Зона проксималног развоја истиче значај социјалних утицаја, посебно инструктивног рада на когнитивном развоју (Kohlberg, 1968).

### **Породица и когнитивни развој детета**

Већина истраживања која су се бавила испитивањем утицаја породице на когнитивни развој детета освртала су се на утицај економског статуса породице, потпуности породице као и на утицај афективних односа у породици. Према Бекеровој (Becker: Meredith et al., 2013) Економској теорији когнитивни развој детета је врста „робе“ која је резултат коришћења доступних ресурса којима окружење располаже. У том контексту, родитељи користе подучавање, књиге,

властите активности у слободном времену, помоћ предшколских институција и слично, и тако улажу у дететов когнитивни развој и развој уопште. Притом, и сами родитељи имају користи од тога, а потпуне породице са оба родитеља имају веће могућности улагања и добијају више добити и задовољства у односу на породице с једним родитељем. Неке студије (Ginther & Pollack, 2004), такође, налазе да деца из потпуних породица показују виши степен когнитивног развоја у односу на децу из породица с једним родитељем, али ова разлика се губи када се породична економска ситуација уведе као контролни фактор. Слично, Теорија родитељског стреса (Violato, 2011) претпоставља да родитељи нижег економског статуса мање времена посвећују когнитивном развоју своје деце услед мање времена проведеног са децом и нижег квалитета те комуникације узрокованог стресом родитеља који се превасходно посвећују борби за егзистенцију. Реч је о посредном утицају (Sosu & Schmidt, 2022) који се одвија кроз психолошко стање родитеља које се одражава у њиховом понашању. Шун са сарадницима (Schoon et al., 2012) истражује ефекте неповољне породичне економске ситуације на когнитивни развој детета. Аутори проналазе значајан негативни утицај сиромаштва и, у мањој мери, породичне нестабилности на когнитивни развој детета што се објашњава мањим бројем и нижим квалитетом ресурса (објашњења блиска поменутој Економској теорији) који су доступни деци. Већем ризику су изложена она деца која одрастају у породицама које су дуго изложене лошој економској ситуацији, као и деца коју овакво стање затиче у најранијим и најосетљивијим годинама. Аутори такође закључују да се ово више одражава на вербалне него на невербалне способности детета. Истраживање рађено у Шкотској показало је да нестабилност породичног прихода (посебно падови и флукуације) негативно утиче на когнитивни развој деце узраста од три до пет година, док стабилан или растући приход има позитиван ефекат на развој вокабулара (Sosu & Schmidt, 2022). Слично, метаанализа 12 студија о утицају породице на когнитивни и психомоторни развој показала је да је квалитет кућног родитељског окружења позитивно повезан са когнитивним и психомоторним развојем деце млађе од пет година. Ефекат је био израженији код деце старије од 18 месеци (Yang et al., 2021).

Један од покушаја објашњења како динамика породичног социо-економског статуса утиче на когнитивни развој детета приказана је у Моделу инвестирања који истиче да породична зарада утиче на когнитивни развој детета одређивањем способности родитеља да инвестирају у здравље детета, добру исхрану, образовне ресурсе, крај у коме живе, а ово се сматра кључним утицајима на когнитивни развој (Sosu & Schmidt, 2022). Међутим, теорија имплицира и могућности варирања економског и социјалног статуса родитеља (Sosu & Schmidt, 2022). У временима када се њихов статус побољшава (бољим послом, нпр.), побољшава се и психолошко стање родитеља што води бољем односу родитељ–дете који је од великог значаја за когнитивни развој.

Различита истраживања (Clark, 2023) показују повезаност између социо-економског статуса родитеља и њиховог степена образовања, и академског постигнућа детета. Ова истраживања приписују родитељима бољег економског и вишег образовног статуса већу могућност да формирају стимулативно породично окружење обезбеђивањем учешћа детета у разноврсним активностима. Ауторка закључује да би интегрисање професионалне и родитељске улоге и њихово уравнотежавање помогло развоју детета, али и породице у целини. С друге стране, Силва (Silva et al., 2004) проналази да су активности учења које родитељи изводе кући са децом

значајније за интелектуални развој детета него њихово занимање, образовање или зарада. Педагошко ангажовање родитеља треба да буде континуирана активност која прати спремност детета за учење различитих функција и активности, обликујући учећи идентитет детета. У том смислу, и Шарма (Sharma, 2024) истиче да фактори попут родитељске укључености и квалитета односа родитељ–дете значајно одређују границе когнитивног развоја детета, при чему деца из потпуних породица имају јачу социо-емоционалну подршку и последично боља академска постигнућа. Родитељи утичу на социо-емоционални и когнитивни развој детета кроз примену активности и ставова које примењују са децом (Gonzalez et al., 2024) и на ово утичу уверења и самоперцепција родитеља, као и ниво родитељског стреса. Они који су више оптерећени стресом имају и више потешкоћа у обезбеђивању јаке и квалитетне основе за социо-емоционални и когнитивни развој детета.

Активности које родитељи реализују са децом треба да буду усаглашене са постојећим нивоом когнитивног развоја детета, а кључ даљег развоја јесте способност родитеља да примене своја знања и вештине како би поставили позитивне академске циљеве. Према Виготском (Shabani et al., 2010) најважнији фактор когнитивног развоја детета јесте интеракција са културалним артефактима који укључују све што се користи у раду са децом, од играчака, оловке и сл. до сложених форми попут језика, традиције, уверења итд. Значајно подручје когнитивног развоја представља зона проксималног развоја као дистанца између тренутног и потенцијалног развојног нивоа који би се могао постићи кроз решавање проблема уз помоћ родитеља или других ментора. Родитељи који су у тежим економским ситуацијама проводе мање времена са децом и улажу мање активности што резултира и слабијим основама за когнитивни развој при чему се губи осетљивост за ниво дечјег развоја и резултира породицом као мање стимулативним окружењем за когнитивни развој детета.

Из угла Теорије афективне везаности, коју су развили Џон Боулби и Мери Ејнсворт (Bowlby, Ainsworth; Тошић, Бауцал и Стефановић Станојевић, 2013), квалитет раних емоционалних односа унутар породице има пресудан утицај на когнитивни развој детета. Сигурна афективна везаност омогућава деци слободно истраживање света, развој језичких способности, самостално решавање проблема и изградњу самопоуздања, што заједно подстиче напредак у когнитивним функцијама. Насупрот томе, деца са несигурним облицима везаности могу показивати више тешкоћа у емоционалној регулацији, што посредно утиче на њихову способност учења и социјалног функционисања (Ибељић и Ђурић, 2021). Додатно, истраживања су показала да сигурна везаност у породици позитивно корелира са развојем емоционалне интелигенције, која је важна за сложене когнитивне процесе као што су решавање проблема и доношење одлука (Ђорђевић, 2017).

У савременим теоријама развоја детета све већу пажњу добија концепт позитивног родитељства, који обухвата стилове васпитања засноване на топлини, емоционалној подршци, осетљивости на дететове потребе и ненасилним методама дисциплине (Rodriguez-Jenkins & Marcenko, 2014; Sanders & Mazzucchelli, 2013). Позитивно родитељство подразумева успостављање сигурне и подржавајуће породичне средине у којој дете има прилику да развија своје когнитивне, социјалне и емоционалне способности. Имајући у виду све већу препознатост значаја позитивног родитељства за рани развој детета, важно је размотрити и резултате новијих

емпиријских истраживања која процењују ефекте интервенција усмерених на јачање позитивних родитељских пракси. Једно од таквих истраживања је систематски преглед и метаанализа Прајма и сарадника (Prime et al., 2023), који пружају свеобухватне доказе о утицају ових интервенција на когнитивне способности деце у раном детињству. Реч је о истраживању чији резултати показују да интервенције позитивног родитељства, усмерене на унапређење осетљивости, респонзивности и ненасилне дисциплине, значајно побољшавају опште менталне способности и језичке вештине код деце млађе од шест година. Већи ефекти интервенција уочени су код млађе деце, посебно у области развоја језика. Истраживачи истичу да је за области извршних функција и предакадемских вештина потребно више студија.

Теорија еколошког система посматра ствари у ширем контексту објашњавајући како породични контекст утиче на когнитивни развој детета. Према овој теорији (Sosu & Schmidt, 2022), когнитивни развој детета је резултат двостране интеракције између детета и његовог ужег (породица, школа, вршњаци и др.) и ширег окружења (култура, место где одраста, политика владе и сл.). Дакле, дејчи развој (Gonzalez et al., 2024) се одвија на линији интеракције породичног окружења и неких образаца који долазе од спољашњих слојева дефинисаних социјалним, политичким и економским параметрима окружења (егзосистем) у коме дете одраста. Између детета и спољашње средине постоје и микросистеми којима припадају породица, школа, пријатељи и сл., који заједнички, повезани у мезосистему, условљавају и преносе утицаје спољашњих слојева на когнитивни развој детета.

## ЗАКЉУЧАК

Породица представља примарно и најзначајније окружење за рани когнитивни развој детета. У различитим теоријским приступима и емпиријским истраживањима доследно се показује да квалитет породичног окружења, ниво родитељског ангажовања, економски статус, емоционална подршка и стабилност односа унутар породице суштински утичу на развој когнитивних способности деце. Породица није само извор материјалних ресурса већ и основа за формирање сигурне афективне везаности, моделовање учећих навика, емоционалне регулације и друштвених компетенција које заједно чине темељ когнитивног напретка. Највећи број истраживања фокусиран је на социо-економски статус породице и њену потпуност као основу могућности обезбеђивања ресурса за учење, као и за улогу модела афективног везивања као вида емоционалне подршке у когнитивном развоју.

Истраживања указују на то да позитивно родитељство, благовремена подршка развојним потребама детета, као и стварање стимулативног кућног окружења, имају дугорочан позитиван ефекат на језичке способности, извршне функције, предакадемске вештине и опште когнитивне способности. С друге стране, социо-економске тешкоће, породична нестабилност и висок ниво родитељског стреса ограничавају могућности за когнитивни развој, посебно у осетљивим фазама раног детињства.

Теоријски модели попут теорије афективне везаности, теорије родитељског стреса, као и еколошких и економских приступа развоју, сагласни су у томе да породично окружење има и

посредне и директне ефекте на когнитивни развој детета. Такође, подаци сугеришу да интервенције усмерене на јачање позитивних родитељских пракси могу значајно ублажити негативне утицаје сиромаштва и нестабилности.

Имајући у виду наведено, јасно је да је улога породице у когнитивном развоју детета незаменљива и вишеслојна. Стога је од кључне важности подржавати родитеље у развијању осетљивих, мотивишућих и развојно подстицајних пракси, као и обезбедити услове за креирање друштвене политике које ће омогућити боље економске и образовне услове за све породице. Овим приступом могу се створити оптимални услови за пун когнитивни, емоционални и социјални развој деце, што је кључно за развој здравих појединаца и стабилнијег друштва у целини.

## ЛИТЕРАТУРА

- Beljanski, M. i Bogosavljević, R. (2021). *Porodična pedagogija*. Univerzitet u Novom Sadu. Pedagoški fakultet u Somboru.
- Budimir Ninković, G. (2006). *Savremena porodica i škola*. Fakultet pedagoških nauka, Jagodina.
- Clark, H. (2023). *The role of the family in early years education: An eye views series report*. Children's Alliance.
- Crain, W. (2005). *Theories of development: Concepts and applications*. Prentice Hall.
- Cvejić Jančić, O. (2009). *Porodično pravo*. Pravni fakultet, Novi Sad: Izdavački centar.
- Dorđević, D. (2017). Dimenzije afektivne vezanosti kao prediktori emocionalne inteligencije. *SinTeze*, 3 (3), 91–103. <https://doi.org/10.5937/sinteze1703091D>
- Ginther, G. K. & Pollack, R. A. (2004). Familz Structure and Children`s Educational Outcomes: Blended Families, Styalized Facts, and Descriptive Regressions. *Demography*, 41 (4), 671–696. doi: 10.1353/dem.2004.0031
- González, L., Popović, M., Rebagliato, M., Estarlich, M., Moirano, G., Barreto-Zarza, F., ... Pizzi, C. (2024). Socioeconomic position, family context, and child cognitive development. *European Journal of Pediatrics*, 183 (6), 2571–2585. <https://doi.org/10.1007/s00431-024-05482-x>
- Grandić, R. (2006). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Grej, Dž. (2001). *Deca su iz raja: Veštine pozitivnog vaspitanja, koje će vam pomoći da podignete zdravo, pristojno i srećno dete*. Moć knjige i IP „Esotheria“.
- Ibeljić, E. i Đurić, M. (2021). Afektivna vezanost u djetinjstvu kao prediktor stresa, anksioznosti, depresivnosti i adverzivnih iskustava kod mladih. *STED Journal*, 3 (1), 12–20. <https://doi.org/10.7251/STED2101012I>
- Ilić, M. (2010). *Porodična pedagogija*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Banja Luci i Nastavnički fakultet, Univerzitet Džemal Bijedić.
- Kavi, R. S. (2009). *7 navika uspešnih porodica*. Beograd: Mladinska knjiga.
- Kohlberg, L. (1968). Early education: A cognitive-developmental approach. *Child Development*, 39, 1013–1062. <https://www.jstor.org/stable/1127272>
- Meredith, J., Neri, F. & Rodgers, J. (2013). Family impact on cognitive development of young children: Evidence from Australia. *Economics Working Papers*. <https://ro.uow.edu.au/commwkpapers/335>

- Milić, A. (2001). *Sociologija porodice – kritika i izazovi*. Čigoja Press.
- Neil, A. (2000). *Novi Samerhil*. Kairos.
- Novaković, M. (2000). *Porodični bukvar – promocija zdravlja i ljubavi kroz stvaralačko vaspitanje*. Beograd: Kub.
- Teodosić, R. (Ed.). (1967). *Pedagoški rečnik*. Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Piaže, Ž. & Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Popović, D. (2019). *Porodica i škola u prevenciji vršnjačkog nasilja*. Državni univerzitet u Novom Pazaru.
- Prime, H., Andrews, K., Markwell, A., Gonzalez, A., Janus, M., Tricco, A. C. ... & Atkinson, L. (2023). Positive parenting and early childhood cognition: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26 (2), 362–400. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00423-2>
- Prodanović, Lj. (1979). *O čemu, kad, kako... saradivati sa roditeljima u predškolskoj ustanovi: Prilog metodici rada s roditeljima*. Beograd: Pedagoška akademija za vaspitače.
- Rajčević, P. i Krulj, J. (2020). *Rečnik didaktičkih pojmova*. Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić.
- Rodriguez-JenKins, J. & Marcenko, M. O. (2014). Parenting stress among child welfare involved families: Differences by child placement. *Children and Youth Services Review*, 46, 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.07.024>
- Rot, N. (2004). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sakač, D. M. i Marić, R. M. (2017). *Porodična psihologija*. Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru.
- Sanders, M. R. & Mazzucchelli, T. G. (2013). The promotion of self-regulation through parenting interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0129-z>
- Santrock, J. (2003). *Child development*. MCGraw Hill.
- Shabani, K., Khatib, M. & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teacher's professional development. *English Language Teaching*, 3 (4), 237–248. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n4p237>
- Sharma, A. (2024). The role of family structure in child development: A sociological viewpoint. *International Journal of Research Publications and Reviews*, 5 (6), 6611–6614. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7641264>
- Sosu, M. E. & Schmidt, P. (2022). Changes in cognitive outcomes in early childhood: The role of family income and volatility. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 758082. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.758082>
- Schoon, I., Jones, E., Cheng, H. & Maughan, B. (2012). Family hardship, family instability and children's cognitive development. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66 (8), 716–722. <https://doi.org/10.1136/jech.2011.141625>
- Sylva, K., Melhuish, E. & Sammons, P. (2004). *The effective provision of pre-school education*. Institute of Education, University of London.

- Tomanović, S. i Stojanović, D. (2024). *Sociologija porodičnog života*. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za sociološka istraživanja.
- Tošić, M., Baucal, A. & Stefanović Stanojević, T. (2013). Odnos afektivne vezanosti i kognitivnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (1), 42–61. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1301042T>
- Trbojević, A. (2023). *Poznajem, razumem i živim svoja prava*. Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru.
- Yang, Q., Yang, J., Zheng, L., Song, W. & Yi, L. (2021). Impact of home parenting environment on cognitive and psychomotor development in children under 5 years old: A meta-analysis. *Frontiers in Pediatrics*, 9, 658094. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.658094>

**Jelena R. Krulj<sup>4</sup>**

**Emilija I. Markovic<sup>5</sup>**

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

**Nataša R. Lazovic<sup>6</sup>**

University of Niš, Faculty of Philosophy in Niš, Department of Psychology

## THE ROLE OF THE FAMILY IN CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT

**Abstract:** In this paper has been given reconsideration of the role of the family in children's cognitive development with the focus on different factors which give the frame to this process. There have been given reconsideration of theoretical frames which are explaining how the economic status of the family, parent's involvement, the quality of the relation parent-child and socio-emotional support influence the children's cognitive development. Based on the Theory of Economic Investments there have been given reconsideration of how parents use the recourse like time, education and activities in the free time for improving of cognitive abilities of their children. Research have shown that children from the families with higher economic status and higher parent's educational level reach better cognitive results, but also that the stress caused by economic problems can have negative influence on children's development. The Attachment Theory stresses the importance of emotional stability an security in early life phases for development of cognitive functions. Also, the importance of positive parenting which is characterized by warmth, support and non violent methods of discipline has the huge influence on the development of intellectual

---

4 jelena.krulj@pr.ac.rs ; <https://orcid.org/0000-0003-2215-8004>

5 emilija.markovic@pr.ac.rs ; <https://orcid.org/0000-0002-9681-3465>

6 natasa.lazovic@filfak.ni.ac.rs <https://orcid.org/0000-0002-3398-0311>

and social abilities of children. It is concluded that family environment, like the activities that parents are performing with their children play the main role in forming of stimulative environment for cognitive development, so the continuous support and parent's involvement are from the essential importance for children's early development.

**Keywords:** family, cognitive development, socioeconomic status, parental involvement, attachment, positive parenting, socio-emotional support



## УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Редакција часописа *Методичка теорија и пракса* ће разматрати за објављивање искључиво оне радове који су сачињени у складу са овим Упутством. Часопис *Методичка теорија и пракса* објављује искључиво претходно необјављене радове. Могу се прихватити и радови *in extenso* који су претходно делимично изложени на научном/стручном скупу, при чему су аутори то дужни да на одговарајући начин назначе. Сваки покушај плагијаризма или аутоплагијаризма кажњава се (забрана објављивања радова свим ауторима у *Методичка теорија и пракса* у временском периоду зависно од степена плагијаризма и о томе се обавештава руководство институција у којима аутори раде, као и њихова струковна удружења). Редакција задржава пуно право да сваки рад лекторски и коректорски уреди у складу са важећим стандардима српском, односно енглеског језика. Од бр. 1/2024. године часопис *Методичка теорија и пракса* је прешао на систем за електронско уређивање часописа радова послатих на адресу:

<https://aseestant.ceon.rs/index.php/metpra/login>

Техничко упутство за коришћење система Асистент: систем за електронско уређивање часописа може се такође преузети на:

<https://aseestant.ceon.rs/public/podsetnik.pdf>

Приликом пријаве рада у систем електронског уређивања *Методичке теорије и праксе* неопходно је приложити скенирану својеручно потписану изјаву да су испуњени сви постављени технички захтеви укључујући и изјаву потписану од стране свих аутора и коаутора да рад није раније ни у целини нити делимично објављен нити прихваћен за штампање у другом часопису. Изјава о појединачном доприносу аутора мора бити потписана од стране сваког аутора рада, скенирана и послата уз рад као допунска датотека. Такође, аутори су обавезни да доставе и потписану изјаву о непостојању сукоба интереса. Тим поступком сви аутори постају одговорни за испуњавање свих постављених услова, чему следи одлука о прихватању за даљи уређивачки поступак:

<http://www.metodickapraksa.rs/wp-content/uploads/2024/05/Izjava-autora-SR.pdf>

Радови чији аутори и коаутори приликом пријаве рада не доставе потребне изјаве неће бити узимани у разматрање за објављивање, нити ће њиховим ауторима/коауторима у вези са тим бити слате опомене.

Систем Асистент електронског уређивања часописа подразумева коришћење сервиса CrossCheck, па се сви пријављени радови аутоматски, пре првог корака уређивачког поступка, проверавају на плагијаризам или аутоплагијаризам.

Прихваћени радови објављују се по редоследу који одређује Редакција на предлог главног и одговорног уредника. За објављивање радова у тематским бројевима или тематским блоковима часописа *Методичка теорија и пракса*, главни и одговорни уредник ће, пре упућивања садржаја броја на одлучивање Редакцији, узети у обзир предлог уредника тематског броја/блока (гост- уредник), уколико је он именован за конкретан тематски број.

У *Методичкој теорији и пракси* објављују се радови из наука и научних дисциплина које обрађују наставу и учење на свим нивоима образовања и васпитања с циљем унапређивања и иновирања наставног

---

процеса. Посебан интерес Редакција има за радове у којима аутори демонстрирају примену дидактичко-методичких и педагошких знања у њиховом стручном раду и пракси.

Чланци се категоризују сходно Правилнику о категоризацији и рангирању научних часописа који је донео Министар просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије („Службени гласник РС“ бр. 159 од 30.12.2020. године). Они могу бити:

Научни чланци:

1. **Оригиналан научни рад.** У њему се износе претходно необјављивани резултати сопствених истраживања заснованих на примени научних метода. Они по обиму не смеју прећи 28800 карактера, са размаком. У обим се не урачунавају: име, средње слово, презиме, афилијација аутора, наслов чланка, сажетак чланка (до 800 карактера са размаком), кључне речи (до 5 појмова или синтагми), попис референци, нити напомене у фуснотама.

2. **Прегледни рад.** Он садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема или подручја у коме је аутор остварио одређени допринос, видљив и на основу аутоцитата. По обиму може да буде до 28800 карактера, са размаком. У број карактера се не урачунавају исти елементи као и када се ради о оригиналном научном раду.

3. **Кратко или претходно саопштење.** Оно представља оригинални научни рад пуног формата, али обима до 18000 карактера са размаком или прелиминарног карактера. У број карактера се не урачунавају исти елементи као и када се ради о оригиналном научном раду.

4. **Научна критика, односно полемика** (расправа на одређену научну тему заснована искључиво на научној аргументацији) и **осврти**. Обим ове врсте радова је до 10000 карактера са размаком. Ова категорија радова је опремљена, осим имена, средњег слова, презимена и афилијације аутора и наслова чланка, и сажетком обима до 400 карактера са размаком, кључним речима (до 5 појмова или синтагми), пописом референци и број њихових карактера се не урачунава у обим рада.

Стручни чланци:

1. **Стручни рад** је прилог у коме се нуде искуства корисна за унапређење професионалне праксе, али која нису нужно заснована на научном методу. Његов обим је до 18000 карактера са размаком. У број карактера се не урачунавају исти елементи као и када се ради о оригиналном научном раду.

2. **Приказ** (књиге, истраживања, научног догађаја, и сл.). Обим је до 7000 карактера са размаком. Пожељно је да као прилог садржи фотографију (насловне корице књиге, догађаја који је предмет приказа и сл) која се урачунава као 500 карактера са размаком. Приказ не садржи сажетак нити кључне речи, али садржи одговарајуће референце.

У *Методичкој теорији и пракси* неће бити објављен ниједан чланак који нема бар две наведене референце. Редакција снажно охрабрује ауторе да користе, у мери у којој је то могуће, часописне референце новијег датума. За часописне референце и све друге врсте радова где год је могуће треба навести електронску адресу са које се могу преузети. Редакција снажно препоручује навођење doi адресе кад год је то могуће, а у осталим случајевима URL адресе. Све врсте радова могу садржати фотографије, графиконе, табеле и друге врсте илустрација. Свака илустрација се рачуна да има обим од 500 карактера са размаком.

Редакција снажно охрабрује коришћење илустрација, посебно табела и графикона, за приказивање података које онда није нужно понављати у тексту, већ је довољно позвати се само на ознаку (број) дате табеле или графикона. Илустрације дате у тексту су означене нумерички и речима. Свака табела има нумеричку ознаку (од 1 до n) и наслов, док свака слика (графикон, фотографија, ...) има нумеричку ознаку (од 1 до n) и потпис.

---

Илустрације се дају у самом тексту.

Приликом пријављивања рада аутори, односно коаутори, предлажу категорију чланка. Исто чине и рецензенти, али коначну одлуку о категоризацији доноси главни и одговорни уредник часописа. Приликом писања радова користе се стандардне скраћенице, али не у наслову и апстракт. Пун назив са скраћеницом у загради наводи се у првом помињању, а даље у тексту само скраћенице. Инострана имена се, у српској верзији рада, транскрибују на српски језик, док се поред транскрипције у загради, након прве њихове употребе у тексту, даје њихово изворно писање. Страни термини се пишу изворно, *ишиаликом*, а њихов превод и значење могу се, уколико постоји потреба, објаснити у фусноти. За писање рукописа користи се word текст, са проредом (Line Spacing) 1,5 на формату А4, са маргинама од 2,5 cm Justify. Користи се фонт величине 12pt, Times New Roman, и избегава bold и курзив (italic) који су резервисани за поднаслове. Сажетак (Abstract), кључне речи (Keywords) и фусноте куцају се без прореда (Line Spacing: Single) 1,0. Приспели радови (анонимно) упућују се на рецензију код најмање два рецензента. Примедбе и сугестије уредника и рецензента (анонимних) достављају се аутору ради коначног обликовања рада. Рецензенти не могу да буду запослени у установи чију је афилијацију као своју навео аутор, односно неки од аутора.

Прихваћен рад, након стручне и редакцијске обраде упућује се на ауторско читање пре публикавања, кореспондирајућем аутору. Евантуалне исправке требало би извршити у року од три дана. У овој фази није могуће извршити опсежније измене, већ само исправке словних и других ситних грешака.

Уколико исправљени текст не буде враћен у том року, сматраће се да аутор нема примедби. Рукописи радова прихваћених за штампу не враћају се аутору.

## Припрема рада

Радови се припремају у складу са АПА скраћеним библиографским стандардом. Делови рада су: насловна страна, апстракт са кључним речима, текст рада, захвалност (по жељи), литература, прилози (табеле, слике). Странице треба нумерисати редом (у горњем или доњем десном углу), почевши од насловне стране.

### 1. Насловна страна

а) Наслов рада требало би да буде кратак, јасан и информативан, на српском и енглеском језику, без скраћеница и да одговара садржају рада.

Наднаслове и поднаслове треба избегавати. Уколико је рад резултат истраживања на неком од пројеката или уколико аутори осећају потребу да изразе захвалност на подршци некој институцији или појединцу, то је потребно учинити у фусноти која ће бити означена на крају наслова текста.

б) Изнад наслова, у горњем левом углу, наводе се крупним словима предлог категорије рада, а потом у реду испод име, средње слово и презиме аутора, односно коаутора. Научни радови могу да имају максимално три коаутора, при чему Редакција снажно подстиче да аутори самостално објављују своје радове. Радови који имају више од три аутора / коаутора неће бити разматрани за објављивање. После сваког од презимена аутора/ коаутора ставља се ознака за фусноту (нумеричка, почев од 1 па надаље), у коју се уписује сарадничко/наставничко/научно звање аутора/коаутора, његова електронска адреса (e-mail) и ORCID. У овој/овим фуснотама за сваког од аутора/ коаутора потребно је ставити назнаку: Рођен XXXX године (нпр. „Рођен 1968. године“). Сматра се да је првопотписани аутор задужен за кореспонденцију са Редакцијом, а ако то није случај у фусноти која садржи e-mail аутора задуженог за кореспонденцију, треба навести „за кореспонденцију“ и број мобилног телефона.

---

в) Испод имена сваког од аутора/ коаутора наводи се пуна афилијација. Код установа са сложеном организацијом наводе се сви организациони нивои, од највишег ка најнижем (нпр. назив универзитета, назив факултета, назив одељења/департмана, катедре), место где је седиште установе, а у загради назив државе.

## 2. Сажетак и кључне речи

На другој страници рада налази се структурисани сажетак на српском и енглеском језику, написан кратким и јасним реченицама који обухвата Увод/Циљ, Основну претпоставку истраживања, Методе (истраживачке методе, основни поступци, узорковање), Резултате (најважнији налази) и Закључак. Потребно је да се нагласе нови и значајни аспекти изложеног истраживања. Структурисани сажетак не би требало да прелази 800 карактера са размацама, а у случајевима радова из категорије научна критика, полемика, осврти до 400 карактера са размацама. Након сажетка исписују се Кључне речи, којих може да буде највише до пет појмова, односно синтагми. На крају рада даје се Summary на енглеском језику, који представља дужу верзију Сажетка, до 1/10 рада и превод на енглески Keywords. Код текстова категорисаних као прикази апстракт није обавезан, али је потребно испод наслова приказа навести следеће податке о делу (догађају) које се приказује, и то следећим редоследом: Име и Презиме писца (у случају догађаја: назив организатора догађаја): Наслов дела курзивом (односно Назив догађаја курзивом). Место издања: Издавач, година издања (Место одржавања, време одржавања), укупан број страна (за догађај се не наводи). Фотографија дела/ догађаја који се приказује доставља се у jpg или tiff формату као допунски фајл, у резолуцији од најмање 300x300 тачака по инчу.

Пример за приказ дела:

Talcott Parsons: *Društveni sistem i drugi ogledi*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2009, 907 str.

## 3. Текст чланка

Са текстом чланка започиње се на трећој страници. Пожељно је, али не и обавезно, да оригинални и прегледни научни радови, поготову уколико су засновани на претежно емпиријским истраживањима, буду у структурисаној IMRD форми која садржи: Увод/ Циљ спроведеног истраживања, Приказ примењене методологије истраживања, Резултате, Дискусију и Закључке. Код научних радова категорисаних као „Кратко саопштење“, односно као „Научна критика, полемика, осврти“, структурисање није неопходно. Цртежи, карте, фотографије, графикони и друге илустрације достављају се у JPG или TIFF формату, у резолуцији већој од 300 x 300 тачака по инчу. Свака илустрација (табела, цртеж, графикон...) мора бити обележен бројем и називом, центрирано, и то:

– табеле **насловом** који се исписује изнад њих

Пример:

Табела 1: Средње вредности скорова етничке дистанце

– графикони, фотографије и остале илустрације потписом испод њих

Пример:

Графикон 1: Приказ средњих вредности скорова етничке дистанце

Табеле треба да буду једноставне, без боја. Увлачења и поравнања у табелама морају бити изведена аутоматским форматирањем, а не мануелним додавањем размака.

Графикони и фотографије, уколико за тим постоји потреба, могу се дати у боји.

Међународне ознаке и скраћенице општеприхваћене у међународној научној комуникацији, пишу се оним писмом како је то уобичајено (латинично, грчким словима и сл.).

**3.1. Цитирање и цитирање на друге радове и изворе у тексту у складу са АПА стандардом цитирања и цитирање се врши ИСКЉУЧИВО у оквиру текста, у библиографским парантезама.**

Употреба фуснота је дозвољена само у сврху напомена, како би се избегло да ти подаци оптерећују сам текст, а процена је аутора да је потребно пружити неке допунске информације (нпр. електронска адреса аутора, захвалница и сл), краћа објашњења у вези са значењем неких термина, појмова (нпр. ако се у тексту даје нека латинска изрека, која није општепозната, у фусноти је могуће дати њено значење), биографске податаке који су од значаја за разумевање основног текста (нпр. Уколико је то од значаја за разумевање контекста могуће је дати краће биографске податке о неком теоретичару). Такође, фуснота се може искористи зарад упућивања неке опаске, примедбе или критике у односу на став неког другог аутора, у вези са нпр. његовом недоследношћу у заступању неког става или за навођење неког примера, више као илустрације, занимљивости и сл, који по свом значају није такав да би оптерећивао текст, али је за рад корисно да се кроз фусноту читалац упуту на њега. Без обзира на то да ли дело објављено на српском језику ћирилично или латинично и да ли је потписано на српски транскрибованим именом и презименом аутора или оригиналним, у библиографској парантези, као и у Литератури ће увек бити наведено презиме како је писано у оригиналу (на енглеском, француском, немачком) или транскрибовано на енглески (са руског, арапског, кинеског). У том смислу потребно је писати у парантези и Литератури на пример Durkheim, а не Dirkem, Brzezinski, а не Bžežinski. Презимена српских аутора се пишу уз коришћење наших дијакритичких знакова латиничним писмом: č, ć, dž, đ, š, ž.

АУТОР(И)	БИБЛИОГРАФСКА ПАРЕНТЕЗА ПРИ ПРВОМ НАВОЂЕЊУ У ТЕКСТУ	БИБЛИОГРАФСКА ПАРЕНТЕЗА ПРИ ДРУГОМ И ДАЉИМ НАВОЂЕЊИМА У ТЕКСТУ
Дело једног аутора	(Lukić, 1995a, str. 209)	(Lukić, 1995a, str. 30)
Дело аутора настало у истој години као и његово претходно цитирано дело	(Lukić, 1995b, str. 30)	(Lukić, 1995b, str. 20)
Дело два аутора	(Haralambos & Heald, 1989)	(Haralambos & Heald, 1989)
Дело три до пет аутора	(Marković, Golenkova, Šuvaković, 2009)	(Marković i dr. 2009)
Дело више од седам аутора	(Mihailović i dr. 2012)	(Mihailović i dr. 2012)
ГРУПА (ИНСТИТУЦИЈА, ОРГАНИЗАЦИЈА, УСТАНОВА) С ПРЕПОЗНАТЉИВОМ СКРАЋЕНИЦОМ	(Republički zavod za statistiku [RZS], 2005)	(RZS, 2005)
ГРУПА БЕЗ ПРЕПОЗНАТЉИВЕ СКРАЋЕНИЦЕ	(Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2010)	(Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2010)

---

У библиографској парантези се наводи презиме аутора, година објављивања рада и, по потреби, страница са које се нешто цитира. У случају да из исте области постоји више аутора који носе исто презиме, посебно уколико се они и цитирају или се на њих позива у раду, АПА стандард предвиђа да се испред наведеног презимена дода иницијал имена сваког од њих. У библиографској парантези се број стране, ако је то потребно ради директног цитата, одваја запетом, уз навођење скраћенице „str.“. У неким случајевима, навођене странице није неопходно, пошто се позива на читаво једно дело (чланак, књигу) и идеју у њему изложу, а не наводи се дословни цитат.

Пример:

У свом тексту Антонић полемише са више наших методолога и истраживача друштвене покретљивости, указујући на њихов шематизам у читању статистичких показатеља, попут Јасудиног индекса, као и на недовољно реалистичко схватање појма „створеног друштва“ (Antonić, 2013).

За изворе и литературу на страном језику могуће је уместо „и др.“ користити латинско „et al.“, а уместо „и“, посебно када се ради о англосаксонској литератури, знак „&“.

Приликом позивања истовремено на неколико аутора, према АПА стилу, унутар исте библиографске заграде њихова дела наводе се азбучним, односно абецедним редом.

Пример

Није мали број аутора који сматрају да је глобализација историјски процес који сеже вековима уназад, при чему га они различито датирају (Brzezinski, 2015, str. 14; Chumakov, 2010, p. 49; Mandelbaum, 2004, str. 257; Robertson, 1992, pp. 58–59; Hatibović, 2002; Šuvaković, 2004, str. 53).

Цитирање у тексту се врши у склопу реченице. Међутим, уколико цитат садржи 40 и више речи, тада га је потребно издвојити у нови параграф (аутоматски) и навести текст СА НАВОДНИЦИМА. Библиографска парантеза се поставља након завршног интерпункцијског знака. Потом се прелази у нови ред, који започиње нови параграфом.

Пример

„Основни елементи геј покрета заправо се подударају са главним тежњама(пост)модерног капитализма. Нагласак се у друштвеној производњи личног или колективног идентитета пребацује са места у систему продукције на 'стил живота' (образац потрошачког понашања). Отуда популарна (хипнократска) култура садржи тако мало информација о класном идентитету, док се сексуални идентитети ставља у средиште друштвене и личне пажње. Што се потребе људи за слободом мање могу задовољити у области рада или политике, то се у јавној (културној) сфери више пропагира 'слобода' у обрасцима потрошње или 'стила живота' – укључив и 'сексуалне слободе“ (Antonić, 2014, str. 210)

Настављајући даље ово своје истраживање, несумњиво се стигло да јасног и недвослисног закључка...

### **3.2 Навођење референци у Литератури - ирејед најчешћих случајева**

#### **3.2.1 Оишије најомене**

Референце се НЕ НУМЕРИШУ. Наслови референци се увек исписују на енглеском језику, чак и када изворник није на том језику, већ нпр. на српском. У том случају се у угластој загради ставља ознака језика на коме је изворни текст, нпр. [In Serbian]. Референце се исписују редоследом презимена првог

---

аутора према британском алфабету. Оне референце које започињу са српским словима (Ѓ, Ћ, Дž, Ђ, Š, Ž) наводе се према њиховом редоследу у српској абеди.

Српска презимена наводи се латинично и користити српске дијакритичке знаке. Када се у литератури наводи више референци истог аутора, то се чини по хронолошком редоследу њиховог издавања - од најстаријих ка најновијим. Уколико је аутор један коришћени рад објавио самостално, а други у коауторству са још једним аутором, а трећи са још два аутора, прво се наводи самосталан рад, потом рад са још једним коаутором, потом са још два коаутора. Код навођења референци у списку литературе потпуно доследно се поштује алфабетски, односно абecedни, редослед презимена аутора. Када се наводе радови истог аутора објављени у истој години, поред ознаке године стављају се словне ознаке а, б, с... Нпр. (Lukić, 1995a) или (Lukić, 1995b). Према том редоследу се ови радови ређају и у списку литературе.

### 3.2.2. Монографије

Prezime, Inicijal imena. (година издања). *Title of the monograph*. Mesto izdanja: Naziv izdavača. Уколико постоји више градова са истим именом у више савезних држава (што у САД није редак случај), после назива града у загради се убацује име државе. Уколико је монографија доступна онлајн пожељно је навести линк на крају, уз напомену Available at ...

Пример:

Blagdanic, S. (2014). *Istorijski sadržaji u nastavi prirode I društva*. Beograd: Učiteljski fakultet

Antonić, S. (2014). *Power and sexuality: the sociology of the gay movement*. Istočno Sarajevo: Sociološko društvo Republike Srpske. Available at <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:7605/bdef:Content/download> [In Serbian]

Lukić, R. (1995a). *Basics of sociology*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]

Lukić, R. (1995b). *Political parties*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]

### 3.2.3. Чланци у серијским њубликацијама

Prezime, Inicijal imena. (година издања). Title of the article. *Naziv časopisa u kurzivu vol* (br. u tekućoj godini), paginacija od - do. Уколико рад има DOI ознаку, она се наводи на крају; уколико је доступан онлајн, али нема ознаку DOI, пожељно је навести линк на крају, уз напомену Available at

Пример:

Savina, S. V. (2021). The Smart City Concept. *Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra*, 11 (1A), 403–409. DOI: 10.34670/AR.2021.17.93.006. [In Russian]

**Часопис *Методичка теорија и њакса* је свим радовима који су у њему објављени 2017. године и касније ретроактивно доделио ознаку doi која се може пронаћи преко Српског цитатног индекса укучавањем презимена и имена аутора рада.**

### 3.2.4. Чланци у њематјским зборницима, њојавља у научним монографијама, саопшћјења у зборницима са научних конференција:

Prezime, Inicijal imena. (година издања). Title of the article. In: Inicijal imena iprezime urednika/priredivača uz stavlјenu napomenu u zagradi (ed. or eds.) *Name of publication in italic* (у загради навести пагинацију чланка од-до БЕЗ ОЗНАКЕ стр.). Mesto izdanja: Naziv izdavača. Ако је текст доступан on line било путем url адресе или поседује doi ознаку њих обавезно навести на крају, као и у случају чланака из часописа.

---

Пример:

Yudkowsky, E. (2011). Artificial Intelligence as a positive and negative factor in global risk.

In: N. Bostrom, M. Ćirković (eds.). *Global Catastrophic Risks* (308–345). Beograd: Helix [In Serbian]

3.2.5. *Текст у њериодичним новинама (недељницима, двонедељницима, месечницима, јодуињацама):*

Prezime, Inicijal imena autora (godina izdanja, month, dan). Title of the article. *Naziv novina*, broj, strane od do (BEZ NAVOĐENJA SKRAĆENICE str.)

Пример:

Chomsky, N. (2009, September, 4). Victims of the Imperial Mentality of the West (interview). *NIN* 3041, 19–21. [In Serbian]

3.2.6. *Навођење нејудликоване докџорске дисертџације или маџистџарскоџ рага доџуџуних џреко неке базе џодаџака:*

Prezime, Inicijal imena. (godina odbrane). *Title of dissertation in italic* (doctoral dissertation/master's thesis). *Naziv ustanove* gde je odbranjena, mesto sedišta ustanove [In Serbian]

Пример:

Grmuša, A. (2022). *Bullying as security risk in secondary schools* (doctoral dissertation). Fakultet bezbednosti, Beograd. Available at: [https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21087?locale-attribute=sr\\_RS](https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21087?locale-attribute=sr_RS). [In Serbian]

## УПУТСТВО ЗА ФОРМАТИРАЊЕ РАДА

### ПРЕДЛОГ КАТЕГОРИЈЕ РАДА

Име, средње слово и презиме првог аутора<sup>7</sup>

Афилијација ако је сложена, ићи од општег ка посебном, нпр. Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Катедра за педагогију и психологију, Београд (Србија) Име, средње слово и презиме другог аутора<sup>8</sup>

Афилијација ако је сложена, ићи од општег ка посебном, нпр. Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Катедра за педагогију и психологију, Београд (Србија)

Име, средње слово и презиме трећег аутора<sup>9</sup>

Афилијација ако је сложена, ићи од општег ка посебном, нпр. Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Катедра за педагогију и психологију, Београд (Србија)

УКОЛИКО није другачије назначено, аутором за кореспонденцију се сматра први аутор! Осим званичне електронске поште, аутор за кореспонденцију можеозначити и други е-mail са назнаком „за кореспонденцију”, као и број телефона

---

7 е-mail, препоручено институционални, ORCID, год. рођ. XXXX

8 е-mail, препоручено институционални, ORCID, год. рођ. XXXX

9 е-mail, препоручено институционални, ORCID, год. рођ. XXXX

---

## НАСЛОВ РАДА<sup>10</sup>

Сажетак: На другој страници рада налази се структурисани сажетак на српском и на енглеском језику (користити термин Abstract, НЕ Summary!), написан према IMRD моделу, кратким и јасним реченицама који обухвата Увод/Циљ, претпоставку истраживања, Методе (истраживачке методе, основни поступци, узорковање), Резултате (најважнији налази) и Закључак. Потребно је да се нагласе нови и значајни аспекти изложеног истраживања. Структурисани сажетак не би требало да прелази 800 карактера са размацима, а у случајевима радова из категорије научна критика, полемика, осврти до 400 карактера са размацима. Након Сажетка, односно после Abstract, уз један ред размака, исписују се

Кључне речи (Keywords, писати СПОЈЕНО!), којих може да буде највише до пет појмова, односно синтагми, који се одвајају запетом. У тексту је могуће користити највише три нивоа поднаслова. Поднасловe навести без нумерације, на следећи начин:

### ПОДНАСЛОВ ПРВОГ НИВОА

Користи се за означавање: УВОД, МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА ИЛИ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР, РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА, ДИСКУСИЈА, ЗАКЉУЧАК (при чему називи ових поглавља не морају бити овако означени, већ се могу и другачије насловити, али да буде јасно да је то њихова функција у раду) ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES, ПРИЛОГ / APPENDIX.

### Поднаслов другог нивоа

#### *Поднаслов трећег нивоа*

Табеле, графиконе и слике уносити на крају текста, на начин детаљно описан у Упутству. После Литературе наводи се Abstract и Keywords, на начин како је то већ описано.

---

10 По потреби, навести један од следећих (или сличних) података: 1) назив и број пројекта у оквиру кога је чланак написан, односно податак да је рад настао у оквиру научно-истраживачке делатности одређене научно-истраживачке установе коју финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (уколико знате, навести број Уговора о томе Ваше установе са Министарством); 2) да је рад претходно изложен на научном скупу у виду усменог саопштења под истим или сличним називом; или 3) да је истраживање које је представљено у раду спроведено за потребе израде докторске дисертације аутора; 4) уколико сматрате да је оправдано да се неком појединцу или институцији посебно захвалите због пружене помоћи приликом вршења истраживања или писања рада.

## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

The Editorial Board of the *Methodology in Education: Theory and Practice / Metodička teorija i praksa* will accept for publishing only articles submitted in accordance with these Instructions. The journal *Methodology in Education: Theory and Practice* publishes only previously unpublished articles. Articles *in extenso*, which were previously partially presented at a scientific/professional convention, may also be accepted, whereas the authors are obliged to disclose this in a suitable manner. Any attempt of plagiarism or auto-plagiarism will be sanctioned (ban on publishing articles in the *Methodology in Education: Theory and Practice* for all authors during a period of time corresponding to the degree of plagiarism, and notifying management of institutions where the authors work, as well as relevant professional associations). The Editorial Board retains the right to edit/proofread every received article in accordance with the current standards of the Serbian and English languages. Starting with the No. 1/2024, the journal *Methodology in Education: Theory and Practice* is using a system for electronic journal editing of the articles sent to the following address:

<https://aseestant.ceon.rs/index.php/metpra/login>

Technical guidelines for using the *Asistent* system for the electronic editing of articles are also available at:

<https://aseestant.ceon.rs/public/podsetnik.pdf>

Articles submitted through the *Methodology in Education: Theory and Practice* electronic editing system need to be accompanied by a scanned declaration, signed by all the authors and co-authors, stating the observance of the technical requirements of this journal, including the declaration that the paper has never been published or accepted for publication, either in part or on the whole, in any other journal. The declaration about authors' individual contributions must be signed by each author of the article, scanned and sent with the paper as a supplementary file. Moreover, the authors must also submit a signed declaration proving that there is no conflict of interest. With all this in place, the authors accept responsibility for meeting all the required conditions, which is followed by the decision about a formal acceptance for the further editorial procedure by the journal:

<http://www.metodickapraksa.rs/wp-content/uploads/2024/05/Izjava-autora-EN.pdf>

The articles whose authors/co-authors do not submit the necessary declarations in the application of the paper will not be taken into consideration for publication, and their authors/co-authors will not be sent any notification about it.

The system of electronic editing and publishing, *Asistent*, is using *CrossCheck* service and, as an initial step in the editorial process, all submitted articles will be checked automatically for plagiarism or auto-plagiarism.

Accepted articles are published in the order planned and agreed by the Editorial Board following suggestions of the Editor-in-Chief. For articles published in thematic issues or thematic blocks of the journal *Methodology in Education: Theory and Practice*, the Editor-in-Chief will consider suggestions of the editor of the thematic issue (guest-editor), if an editor is appointed for the specific thematic issue, before forwarding the content to the Editorial Board.

The articles published in the *Methodology in Education: Theory and Practice* cover the field of sciences and scientific disciplines dealing with teaching and learning at all levels of education and upbringing with the aim of improving and innovating the teaching process. The Editorial Board is particularly interested in those articles

---

in which the authors demonstrate the application of didactical, methodological and pedagogical knowledge in their professional work and practice.

The articles are categorized in accordance with the *Rulebook on Categorization and Ranking of Scientific Journals* promulgated by the Minister of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia ("Official Gazette of the RS", No. 159 of 30<sup>th</sup> December 2020). The categories are:

Scientific articles:

1. **Original scientific article.** Previously unpublished results of author's research based on and displaying use of scientific methods. These papers should not exceed 28,800 characters (with spaces). This does not include the following: name, middle name initial, surname, affiliation, article title, abstract (up to 800 characters with spaces), keywords (up to 5 words or phrases), reference list, or footnotes;

2. **Review article.** It contains an original, detailed and critical review of a research problem or a field in which the author has given a specific contribution, evident also on basis of auto-quotations. The length should be up to 28,800 characters with spaces. The elements not included in the number of characters are the same as for the original scientific work;

3. **Short or preliminary communique.** It constitutes an original scientific work in full format, but with a length of up to 18,000 characters with spaces, or a work of a preliminary character. The elements not included in the number of characters are the same as for the original scientific work;

4. **Scientific critique, polemic** (a debate regarding a specific scientific topic based exclusively on scientific argumentation) and **retrospection.** The length of this type of work is up to 10,000 characters with spaces. In addition to name, middle name initial, surname and affiliation of the author and title of the article, this type of work also includes an abstract of up to 400 characters with spaces, keywords (up to 5 words or phrases), list of references, whereas the number of the characters in them is not included in the volume of the work.

Professional articles:

1. **Professional article** is a contribution in which experience useful for improvement of professional practice is discussed and presented, though not necessarily based on a scientific method. The length is up to 18,000 characters with spaces. The elements not included in the number of characters are the same as for the original scientific work;

2. **Review** (of a book, research, scientific event, etc.). Up to 7,000 characters with spaces. If possible, it should be submitted with a photograph as an appendix (book cover, an event that is the subject of review etc.), which is counted as 500 characters with spaces. Submission for this category does not contain the abstract or keywords, although it should include adequate references.

The *Methodology in Education: Theory and Practice* will not publish an article that does not contain at least two references. The Editorial Board strongly encourages authors to use more recent references as much as possible. For journal references and all other types of papers, whenever possible, the electronic address should be listed where they can be found online. Whenever possible, use of DOI address, alternatively URL address, is strongly recommended by the Editorial Board. Whenever possible, use of DOI address, alternatively URL address, is strongly recommended by the Editorial Board. All the above-mentioned types of articles can contain photographs, graphs, tables and other types of illustrations. Every illustration will be counted as 500 characters with spaces.

The Editorial Board strongly encourages the use of illustrations, especially tables and graphs, for displaying data which subsequently should not be repeated, but only referred to in the text. Illustrations in the text are

---

titled numerically and with words. Each table should be numbered (1 to  $n$ ) followed by title, while every figure (graph, photo, etc.) should be numbered in the same way and followed by signature. Illustrations are supplied within the text itself.

When submitting articles, authors and co-authors propose a category the article falls under. Reviewers do the same; however, the Editor-in-Chief makes the final decision on categorization. Standard abbreviations are used when writing articles, except in the title and abstract. The full name with the abbreviation in brackets is used at the first mention, then only the abbreviations further in the text. Foreign names in the Serbian version of the article are transcribed into the Serbian language, while their original spelling is given in brackets at the first mention in the article.

Foreign terms are written in the original spelling, in *italic*, while their translation and meaning can be explained in a footnote if required. Texts should be submitted in Word text file format, with 1.5 line spacing on A4 format, single side, with 2.5 cm margins, justified. The typeset used is Times New Roman,

12pt, while bold and italic (reserved for subtitles) should be avoided. The abstract, keywords and footnotes are typed without line spacing (Line Spacing: Single 1.0). Received articles (with author's details removed) are sent for review to at least two reviewers. Written remarks and suggestions of editor(s) and reviewers (without the reviewers' names) are forwarded to the author for final consideration and editing. The reviewers cannot be employees of the institution one or more authors of the article are affiliated with.

After being reviewed and edited, the accepted paper is sent to its author for final reading before publication. Any potential changes should be made within three days. At this stage, it will not be possible to make significant interventions, only proofreading and minor corrections.

If the corrected text is not returned within this period, it will be considered that the author has no further remarks. The copies of the articles accepted for printing will not be returned to the author.

### **Article preparation**

Articles are formatted following the APA abridged bibliographical standard. Parts of the article are: title page, abstract with keywords, the text of the article, acknowledgments (if needed), list of references, appendices (tables, figures). Pages should contain numbers (in the upper or in the lower right-hand corner), starting from the title page.

#### **1. Title page**

a) Title of the article should be short, clear and informative, in the Serbian and the English languages, without abbreviations and correspondent to the content of the article.

Captions and subtitles should be avoided. If the article is a result of research on a project or if the author(s) feel that they should express an acknowledgment for the support of an institution or an individual, it should be done in a footnote marked at the end of the text title.

b) The upper left-hand corner above the title contains a suggestion of the article's category in capital letters, then in the line below the name, middle name initial and surname of the author and/or co-authors. Scientific articles can have maximum three authors, while the Editorial Board strongly encourages submissions from individual authors. Articles with more than three authors/co-authors will not be considered for publication. A footnote link (numerical, starting from 1) is placed after surname of each author/co-author, with institutional, associate/scholastic/scientific title of the author/co-author, the electronic address (e-mail) and ORCID. The same footnote/footnotes should contain the year of

---

birth of each author/co-author: Born in XXXX (e.g., “Born in 1968”). It is assumed that the lead author is responsible for correspondence with the Editorial Board, and if that is not the case, the person responsible for correspondence should be stated clearly in the footnote “for correspondence”, with a mobile phone number included.

- c) Full institutional/organizational affiliation is given under the name of each author/co-author. For institutions with complex structure all organizational levels should be listed, from the highest to the lowest (e.g., the name of the university, the name of the faculty, the name of the department or lectureship), followed by the seat of the head office, and the name of the country/state in brackets.

## 2. Abstract and key words

The second page contains a structured abstract in the Serbian and the English languages, written in concise and clear sentences covering introduction and aim, basic research assumption(s), methods (research methods, main procedures, samples), results (the most important findings), and conclusion. It should also emphasize new and important aspects covered in the research presented. The structured abstract should not exceed 800 characters with spaces, while for scientific critique, polemic, retrospective, the limit is 400 characters with spaces. Keywords, i.e., maximum five words or phrases, are written after the abstract. At the end of the paper, a Summary is provided in English as a longer version of the Abstract, up to 1/10 of the paper, and the translation of the Keywords into English. An abstract is not required for articles categorized as reviews, but the data about the reviewed work (event) should be given in the following order: the author’s Name and Surname (in case of an event, the organizer’s name as well); *Title of the work in italic* (alternatively, *Name of the event in italic*). Place of publication: Publisher, year of publication (venue and time of the event), total number of pages (omitted for an event).

A photograph of the work/event that is presented should be submitted in .jpg or .tiff format as an attachment, with a resolution of at least 300x300 dpi.

An example of a review:

Talcott Parsons: *Social System and Other Experiments*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2009, 907 pages

## 3. Text of the article

The text of the article starts on the third page. It is advised, though not obligatory, that original and review articles, especially if they are mainly based on empirical research, should follow the structured IMRD format: Introduction/Goal of the research, Presentation of the research methodology used, Results, Discussion and Conclusions. As for the scientific articles categorized as “Short announcement” and/or “Scientific critique, polemic, retrospective”, this structure is not necessary. Drawings, maps, photographs, graphs and other illustrations are submitted in JPG or TIFF format, in resolution not larger than 300x300 dpi.

Each illustration (table, drawing, graph...) must be marked with a number and a title, centred, as follows:

- tables with a title written on top

Example:

Table 1: Display of ethnic distance average value scores

- graphs, photographs and other illustrations with titles and labels below

Example:

Graph 1: Ethnic distance average value scores

Tables should be simple, without colours and shadows. Indents and justifications in tables must be made by automatic formatting, not by manually adding spaces.

Graphs and photographs, if necessary, can be displayed in colour.

International labels and abbreviations generally accepted in the international scientific communication are written in the commonly accepted script (Latin alphabet, Greek script etc.).

### **3.1. Citation and reference to other articles and sources in the text**

In accordance with the APA standard, citations and references are given EXCLUSIVELY within the text, in bibliographical parentheses.

Use of footnotes is allowed only for the purpose of annotations, in order to avoid altering integrity of the text, in cases where the author deems it necessary to provide some additional information (e.g., the author's electronic address, acknowledgement and similar), short explanations regarding the meaning of some terms, ideas (e.g., if a Latin phrase, not widely used, is mentioned, translation can be given in a footnote), biographical data important for better understanding of the basic text (for example, a short biographical reference about a theoretician can be given as important for understanding a particular context). Moreover, a footnote may be used for a comment, remark or critique about some other author's attitude regarding, for example, his/her inconsistency in presenting an attitude or for giving an example, illustration or a curiosity that is not crucial for the argumentation in the text, but is still useful to be mentioned to readers. No matter whether a cited work was published in the Serbian language in Cyrillic or Latin script and signed with a name or surname transcribed into Serbian or left in the original form, bibliographic parenthesis as well as the References will always list the name written in the original spelling (in English, French, German) or transcribed into English (from Russian, Arabic, Chinese). Therefore, the parentheses and the References should always list Durkheim, not Dirkem, and Brzezinski, not Bžežinski. Surnames of Serbian authors are written using the Serbian diacritic signs in Latin script: č, ć, dž, đ, š, ž.

AUTHOR(S)	BIBLIOGRAPHICAL PARENTHESIS AT THE FIRST MENTION IN THE TEXT	BIBLIOGRAPHICAL PARENTHESIS AT THE SECOND AND OTHER MENTION IN THE TEXT
Article by a single author	(Lukić, 1995a, str. 209)	(Lukić, 1995a, p. 30)
Article by an author which was published in the same year as the author's previously cited work	(Lukić, 1995b, str. 30)	(Lukić, 1995b, p. 20)
Article by two authors	(Haralambos & Heald, 1989)	(Haralambos & Heald, 1989)
Article by three to five authors	(Marković, Golenkova, Šuvaković, 2009)	(Marković et al., 2009)
Article by more than seven authors	(Mihailović i dr., 2012)	(Mihailović et al., 2012)
GROUP (INSTITUTION, ORGANIZATION) WITH A REMARKABLE ABBREVIATION	(Republički zavod za statistiku [RZS], 2005)	(RZS, 2005)
GROUP WITHOUT A REMARKABLE ABBREVIATION	(Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2010)	(Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2010)

---

The bibliographical parenthesis contains the author's surname, year of publication, and where necessary, page number with the quote. If multiple authors cited or mentioned in the text have the same surname, the APA standard requires the use of name initial before the surname, for each author. The page number in the bibliographical parenthesis, if required for direct citation, is separated with a comma, with the added abbreviation "p.". It is not necessary to add the page number in those cases when the general source (article, book) or a particular idea presented in it are referred to without giving the literal quote.

Example:

In his text Antonić disputes findings of several of our methodologists and researchers of social mobility, pointing at their formulaic approach in interpreting statistical indicators, such as Yasuda's Index, as well as at unrealistic understanding of the idea of "open society" (Antonić, 2013).

For sources and references in a language other than Serbian instead of "and others" Latin "et al." can be used, and the ampersand sign "&" instead of "and", especially in Anglo-Saxon literature.

When simultaneously referring to several authors, following the APA style, their works within the same bibliographical parenthesis are listed in the alphabetical order.

Example:

Not a small number of authors considers globalization as a historical process reaching centuries into the past, though dating is different (Brzezinski, 2015, p. 14; Chumakov, 2010, p. 49; Mandelbaum, 2004, p. 257; Robertson, 1992, pp. 58-59; Hatibović, 2002; Šuvaković, 2004, p. 53).

Citation in the text is embedded within the sentence structure. However, if a citation comprises of 40 and more words, it needs to be separated as a new paragraph (automatically) and quoted WITH QUOTATION MARKS. The bibliographical parenthesis is placed after the final punctuation mark. Then a new line starts, marking the beginning of a new paragraph.

Example:

"Basic elements of gay movement actually correspond with main tendencies of the (post)modern capitalism. In the social production of personal or collective identity, the emphasis is transferred from the place in a production system to "lifestyle" (pattern of consumable behaviour). Therefore, popular (hypnocratic) culture contains so little information on the class identity, while the sexual identity is placed in the middle of the social and personal interest. The lower is the possibility for satisfying the needs of people for freedom in the field of work or politics, the more promoted "freedom" in the patterns of consumption or "lifestyle" in the public (cultural) sphere is – including "sexual freedoms". (Antonić, 2014, p. 210)

Continuing this research, a clear and explicit conclusion has been reached...

### ***3.2. Format of the List of References – overview of the most common cases***

#### *3.2.1. General remarks*

References SHOULD NOT BE LISTED NUMERICALLY. Reference titles are always given in English, even when the original is, for example, in Serbian and not in English. In such case, the language of the original text is written in square brackets [e.g., In Serbian]. References are printed in the order of the British alphabet. The

---

references that begin with the Serbian letters (Đ, Ž, Ć, Č, Š) are listed in the same order as in the Serbian Latin alphabet.

When referring to Serbian surnames, the Serbian diacritic symbols are used. When several references of the same author are listed in the References, they should be in the chronological order of their publishing – from the oldest to the most recent ones. If an author has published one of the cited articles independently, another one in co-authorship with another author, and the third one with other two authors, the independent work is listed first, followed by the one with another co-author, and then with other two authors. In the list of references, authors' surnames should be listed consistently in the alphabetical, i.e., Latin alphabetical order. In case of the works by the same author published in the same year, the years of publication should be followed by letters a, b, c, for example (Lukić, 1995a) or (Lukić, 1995b). This is the same order for listing these works in the list of references.

### 3.2.2. Monographs

Surname, Initial of the name. (year of publication). *Title of the monograph (in italic)*. Place of publication: Name of the publisher.

If there are several cities with the same name in several federal states (which is not uncommon in the USA), the name of the state is listed after the name of the city. If a monograph is available online, it is preferable to put the link at the end, with a note: Available at:

Example:

Antonić, S. (2014). *Power and sexuality: the sociology of the gay movement*. Istočno Sarajevo: Sociološko društvo Republike Srpske. Available at <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:7605/bdef:Content/download> [In Serbian]

Blagdanić, S. (2014). *Historical Content in Teaching Nature and Science*. Beograd: Učiteljski fakultet [In Serbian]

Lukić, R. (1995a). *Basics of sociology*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian] Lukić, R. (1995b). *Political parties*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]

### 3.2.3. Articles in periodicals

Surname, name initial. (year of publication). Title of the article. *Name of the journal in italic* vol. (issue for the corresponding year): pagination from – to. If the article has a DOI code, it is supplied at the end; if it does not have a DOI code, it is recommended to put the link at the end, with a note 'Available at'.

Example:

Savina, S. V. (2021). The Smart City Concept. *Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra*, 11 (1A), 403–409. DOI: 10.34670/AR.2021.17.93.006. [In Russian]

**In the journal *Methodology in Education: Theory and Practice* all articles published in it since 2017 onwards have been assigned a DOI address which may be found through the Serbian Citation Index by typing the author's surname and name.**

---

3.2.4. *Articles in thematic collections, chapters in scientific monographs, papers in collections from academic conferences:*

Surname, Name Initial. (year of publication). Title of article. In: Name initial and surname of editor(s) with a note in brackets (ed. or eds.) *Name of publication in italic* (p. from – to). Place of publication: Name of the publisher. If the text is available online via an URL address or has a DOI address, they must be listed at the end, just as in the case of journal articles.

Example:

Yudkowsky, E. (2011). Artificial Intelligence as a positive and negative factor in global risk. In: N. Bostrom, M. Ćirković (eds.). *Global Catastrophic Risks* (308–345). Beograd: Helix [In Serbian]

3.2.5. *Text in periodicals (weekly publications, fortnightly publications, monthly publications, annual publications)*

Surname, Initial of author's name (year of publication, month, day). Title of the article. *Name of the newspapers*, issue, pages from to (UNABBREVIATED p.)

Example:

Chomsky, N. (2009, September, 4). Victims of the Imperial Mentality of the West (interview). *NIN* 3041, 19-21. [In Serbian]

3.2.6. *Citation of an unpublished doctoral dissertation or a master's thesis which are available through a database:*

Surname, Initial of the name. (year of defence). *Title of dissertation in italic* (doctoral dissertation/master's thesis) name of institution where it has been defended, place of head office of the institution [In Serbian]

Example:

Grmuša, A. (2022). *Bullying as security risk in secondary schools* (doctoral dissertation). Fakultet bezbednosti, Beograd. Available at: [https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21087?locale-tribute=sr\\_RS](https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21087?locale-attribute=sr_RS). [In Serbian]

## PROPOSED PAPER CATEGORY

### INSTRUCTION FOR ARTICLE FORMATTING

Name, middle initial and surname of the first author<sup>11</sup>

Affiliation [if complex, from general to specific, e.g., University of Belgrade, Faculty of Education, Department of Pedagogy and Psychology, Belgrade (Serbia).

Name, middle initial and surname of the second author<sup>12</sup>

Affiliation [if complex, from general to specific, e.g., University of Belgrade, Faculty of Education, Department of Pedagogy and Psychology, Belgrade (Serbia).

Name, middle initial and surname of the second author<sup>13</sup>

---

11 e-mail, institutional recommended, ORCID and year of birth XXXX

12 e-mail, institutional recommended, ORCID and year of birth XXXX

13 e-mail, institutional recommended, ORCID and year of birth XXXX

---

Affiliation [if complex, from general to specific, e.g., University of Belgrade, Faculty of Education, Department of Pedagogy and Psychology, Belgrade (Serbia).

UNLESS stated differently, the first listed author will be considered the author for correspondence! Apart from the official electronic mail, the author for correspondence can also provide another e-mail with the note “for correspondence”, as well as his/her telephone number.

#### **TITLE OF THE ARTICLE<sup>14</sup>**

Abstract: On the second page of the article, the structured abstract is given in Serbian and in English (please use the term Abstract and NOT Summary!), written by the IMRD Model, with short and clear sentences, and including Introduction/Aim, Basic research hypothesis, Methods (research methods, basic procedures, samples), Results (most important findings) and Conclusion. It is necessary to emphasize new and significant aspects of the presented research. The structured abstract should not exceed 800 characters with spaces and, for the articles from the category of scientific critique, polemic or retrospective, up to 400 characters with spaces. After the Abstract, with one line spacing, the following is written:

Keywords (to be written TOGETHER!), containing up to five words and/or phrases which are separated by commas. In the article, maximum three levels of subtitles can be used. The subtitles should be stated without numbers as follows:

#### **FIRST-LEVEL SUBTITLE**

Used for marking: INTRODUCTION, RESEARCH METHOD OR THEORETICAL-METHODOLOGICAL FRAMEWORK, RESEARCH RESULTS, DISCUSSION, CONCLUSION (whereas the titles of these chapters need not to be given exactly in this manner; if given differently, their function in the article must be clear), Литература / References, Прилог / Appendix.

*Third-level subtitle*

#### **Second-level subtitle**

Tables, graphs and figures should be given at the end of the text in the manner described in detail in the Instruction.

The References should be followed by the Summary and Keywords in the above-described manner.

---

14 If necessary, one of the following (or similar) data should be provided. 1) name and number of the project within which the article was written, or the information that the paper was written within the scientific-research activity of a certain scientific-research institution funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (if possible, state the number of the Agreement signed by your institution with the Ministry thereof); 2) that the paper has previously been presented at a scientific conference in the form of an oral statement under the or similar title; or 3) that the research presented in the article has been conducted for the purpose of writing the author's doctoral dissertation; 4) if you consider it justified to express gratitude to a particular individual or institution for the assistance provided in the course of conducting research or writing the article.



ЦИП - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

371.3

**МЕТОДИЧКА пракса** : часопис за наставу и  
учење / главни уредник Ивко Николић ; одговорни уредник  
Младен Вилотијевић. - Год. 1, бр. 1 (1997)-  
. - Београд : Заједница учитељских факултета  
Србије, 1997- (Београд : Donat graf). - 24 cm

Три пута годишње. - Наслов: од бр. 2 (2025) Методичка  
теорија и пракса = Methodology in education: theory and  
practice. - Друго издање на другом медијуму:  
Методичка пракса (Online) = ISSN 2560-5445  
ISSN 0354-9801 = Методичка пракса  
COBISS.SR-ID 62518786