

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.1.2026>

ПЕРИОДИКА

Серија
Годишњаци

Департман за педагогију
Филозофског факултета у Нишу

Годишњак за педагогију

Др Јелена Петровић
главни и одговорни уредник

Др Марина Ћирић
Секретар редакције

Адреса
Филозофски факултет у Нишу
18000 Ниш
Ћирила и Методија 2
pedagogija.godisnjak@filfak.ni.ac.rs

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. XI, број 1, 2026



Ниш 2026.

РЕДАКЦИЈА:

Др Марјан Блажич

Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани,
Словенија

Др Данимир Мандић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

Др Оливера Кнежевић Флорић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду,
Србија

Др Марина Матејевић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Вера Стојановска

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Јелена Максимовић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Мариана Крашован
(*Mariana Craşovan*)

Факултет за социологију и психологију,
Универзитет у Темишвару, Румунија

Др Зорица Станисављевић Петровић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Розалина Попова Коскарова

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Бисера Јевтић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Виара Гурова
(*Vyara Gurova*)

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент
Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Снежана Мариновић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,
Србија

Др Данијела Василијевић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу, Србија

Др Марија Јовановић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Албена Чавдарова
(*Albena Chavdarova*)

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент
Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Јелена Петровић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Милан Станчић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Анета Баракоска

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и
Методиј“ у Скопљу, Македонија

Др Жана Бојовић

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,
Србија

Др Драгана Станојевић

Педагошки факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Марија Марковић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Франк Танги
(*Franck Tanguy*)

Универзитет Мишел Монтењ у Бордоу, ЕСПЕ
(École supérieure du professorat et de l'éducation),
Француска

Др Јелена Јевђењева Рибњикова

Државни институт културе Кемеровски, Руска
Федерација

Др Анита Рончевић

Педагошки факултет, Универзитет у Ријеци,
Хрватска

Др Младен Вилотијевић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Раденко Круљ

Филозофски факултет, Универзитет у Приштини -
Косовској Митровици, Србија

Др Драгана Јовановић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Марина Ћирић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Јелена Османовић Зајић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

САДРЖАЈ

Branka Radovanović, Jovan Miljković

MUZEJI KAO OBRAZOVNI PROSTORI: PREVAZILAŽENJE NEUTRALNOSTI U OBLIKOVANJU DRUŠTVENIH VRIJEDNOSTI	7
--	---

Марина Семиз

ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ НА БОЛНИЧКОМ ЛЕЧЕЊУ У СВЕТЛУ ТЕОРИЈА ОБРАЗОВАЊА И ВРЕДНОСНИХ ТРАНСФОРМАЦИЈА САВРЕМЕНОГ ДРУШТВА	23
---	----

Jelisaveta Todorović, Miljana Spasić Šnele, Miljana Nikolić

VASPITNI STAVOVI RODITELJA KAO PREDIKTORI IDENTITETSKE ORIJENTACIJE KOD MLADIH	41
---	----

Jelena Osmanović Zajić, Jelena Maksimović, Bisera Jevtić

PROFESIONALNO OSNAŽIVANJE DIPLOMIRANIH PEDAGOGA: PREPORUKE POSLODAVACA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA	55
---	----

Marija Marković, Iva Sotirov

INFORMISANOST STUDENATA PEDAGOGIJE O FENOMENU DIGITALNOG NASILJA	67
---	----

Јасмина Шаранац Стаменковић, Игор Стаменовић

САДРЖАЈ КУРИКУЛУМА ИЗ ОБЛАСТИ ВИЗАНТИЈСКИХ СТУДИЈА НА УНИВЕРЗИТЕТУ У НИШУ	81
--	----

Милица Тошић Радев, Александра Богдановић

НЕВИДЉИВА И ТАМНА СТРАНА РАДА У ПРОСВЕТИ: СИНДРОМ САГОРЕВАЊА КОД НАСТАВНИКА	99
--	----

Биљана Алавања, Данијела Василијевић, Хаџи Живорад Миленовић

ГЕОГРАФСКИ САДРЖАЈИ КАО ЕЛЕМЕНТ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА У УЏБЕНИЦИМА О ПРИРОДИ И ДРУШТВУ ЗЕМАЉА РЕГИОНА	121
--	-----

UDK 069.12:37.036

Pregledni rad

Primljeno: 24.1.2026.

Prihvaćeno za objavljivanje: 05.03.2026.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2026.1>

MUZEJI KAO OBRAZOVNI PROSTORI: PREVAZILAŽENJE NEUTRALNOSTI U OBLIKOVANJU DRUŠTVENIH VRIJEDNOSTI¹

Branka Radovanović²

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Jovan Miljković

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Apstrakt: Pitanje da li muzeji treba da ostanu neutralne institucije ili da djeluju kao obrazovni prostori koji utiču na društvene vrijednosti, nalazi se u samom središtu muzeoloških i obrazovnih nauka. Na osnovu kvalitativnog istraživanja sprovedenog sa 30 studenata osnovnih i master studija, ovaj rad ispituje njihovu percepciju vrijednosne orijentacije muzejskih izložbi kroz pet fokus grupa. Rezultati nedvosmisleno pokazuju jasan konsenzus da muzeji nisu i ne mogu biti lišeni vrijednosti, jer su njihov sadržaj i interpretacija neizbježno oblikovani političkim, kulturnim, istorijskim i ideološkim faktorima. Dok studenti prepoznaju tradicionalnu težnju muzeja da svoje kolekcije predstavljaju kao objektivne istine, oni smatraju da bi ove institucije trebalo da preuzmu aktivniju ulogu u promovisanju društveno prihvaćenih vrijednosti, podsticanju kritičkog mišljenja i ohrabrivanju reinterpetacije kulturnih narativa. Naglasak je stavljen na potrebu za participativnim i interaktivnim pristupima (poput radionica, panel diskusija i javnih predavanja) koji prevazilaze statične postavke i podstiču demokratski dijalog između posjetilaca i muzejskih edukatora, ali i među samim posjetiocima. Usvajanjem ovakvih praksi muzeji mogu ojačati svoju obrazovnu ulogu, doprinijeti društvenom dijalogu i refleksiji, te odgovoriti na savremene izazove na način koji povezuje kulturno nasljeđe sa širim procesima učenja i društvenih promjena.

Ključne riječi: obrazovna uloga muzeja, percepcije studenata, fokus grupe, oblikovanje vrijednosti

¹ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

² branka.radovanovic@f.bg.ac.rs

Uvod

Muzeji su često tretirani kao neutralne institucije koje prikazuju posjetiocima činjenice i artefakte bez pristrasnosti. Međutim, u osnovi potrebe za osnivanjem mnogih muzeja leže različite vrijednosti i ideologije. Čak i u vrijeme kada su zbirke bile isključivo dio privatnih kolekcija bogatih pojedinaca ili vladara, u njihovoj pozadini se krila poruka o bogatstvu i moći njihovih vlasnika, te prestižu publike kojoj je bilo dozvoljeno da je vidi. Međutim, pitanje vrijednosne orijentacije muzeja u savremenom društvu postaje sve važnije. To možemo vidjeti u definicijama muzeja koje su značajno evoluirale od njihovog nastanka do danas. Prvobitne definicije su se bavile eksponatima, odnosno utvrđivanjem sadržaja koji „zaslužuju“ da budu dio muzejske kolekcije. Sa druge strane, najnovija definicija Međunarodnog savjeta za muzeje ističe, naravno, tradicionalne uloge čuvanja i prezentovanja artefakata, ali i vrijednosti koje svaki muzej treba da zastupa: etičnost, inkluzivnost, održivost, različitost (ICOM, 2020). Iako je stav međunarodnih stručnjaka po pitanju neutralnosti jasan, u praksi i dalje srećemo muzeje koji se sa ponosom predstavljaju kao ozbiljne svestremene institucije, nezavisne od društvenog konteksta u kojem se nalaze. Upravo u tom raskoraku između teorijskih polazišta i institucionalne prakse otvara se prostor za preispitivanje načina na koji se muzejska neutralnost percipira i razumije. Iz tog razloga, ovaj rad se bavi pitanjem kako studenti andragogije, kao budući stručnjaci u oblasti obrazovanja odraslih i kulture, sagledavaju vrijednosnu (ne)neutralnost savremenih muzeja, da li smatraju da muzeji treba da zastupaju određene vrijednosti i, ukoliko da, koje.

Od predmeta ka idejama: kritika „tehničke neutralnosti“ muzeja

U raspravama o muzeju kao kulturnoj i obrazovnoj instituciji često se polazi od pretpostavke da muzej, zahvaljujući oslanjanju na stručne procedure i provjerljive činjenice, može da proizvodi vrijednosno neutralne sadržaje. Neutralnost se u tom kontekstu opravdava tehničkim jezikom profesije: muzej prikuplja, čuva i izlaže predmete, dok se interpretacija predstavlja kao sekundarni, gotovo dodatna funkcija. Povjerenje u muzej kao autoritativni izvor znanja i „ispravnog“ tumačenja kulturnog nasljeđa ima svoje korijene u viktorijskom periodu, kada su muzeji bili zamišljeni kao institucije moralnog, estetskog i intelektualnog usmjeravanja javnosti, a njihov stručni autoritet rijetko je bio dovođen u pitanje (Atha, 2006; Davies, 1995). Međutim, savremena muzeološka teorija sve snažnije dovodi u pitanje ovakvo shvatanje, ukazujući da je ideja „tehničke neutralnosti“ (Weil, 2005) muzeja teorijski i praktično neodrživa.

Stiven Vej (Weil, 2005) ističe da se muzeji ne mogu razumjeti isključivo kroz ono što rade sa predmetima, već prvenstveno kroz značenja i ideje koje proizvode i prenose u javni prostor. Muzejski predmet nije nosilac jedinstvenog i samorazumljivog značenja, već dobija smisao tek unutar interpretativnog okvira koji oblikuju izbori ove institucije i kontekstualizacija. Samim tim, već odluke o izboru, organizaciji i predavljanju predmeta podrazumijevaju vrijednosne pozicije koje se

ne mogu svesti na tehničke procedure. Samo kreiranje izložbi podrazumijeva stalno donošenje odluka između različitih, često suprotstavljenih vrijednosti, pri čemu nijedna interpretacija ne može biti vrijednosno neutralna (Villeneuve, 2019).

Kritika neutralnosti dodatno se produbljuje u savremenim pristupima koji naglašavaju da pozivanje na objektivnost često prikriva odnose moći i dominantne društvene narative. Evans i saradnici (Evans et al., 2020) ukazuju da muzeji koji insistiraju na neutralnosti zapravo zauzimaju ideološku poziciju, jer odsustvo eksplicitnog stava u praksi često znači prećutno prihvatanje postojećih vrijednosnih hijerarhija. Neutralnost se, stoga, ne može razumjeti kao odsustvo vrijednosti, već kao strategija njihove depolitizacije.

Polazeći od ovih kritika, muzej se ne može posmatrati kao pasivni čuvar činjenica i predmeta, već kao aktivni proizvođač značenja. Time se fokus teorijske rasprave pomjera sa pitanja tehničke objektivnosti ka pitanju vrijednosti koje muzej afirmiše i društvene uloge koju pritom preuzima.

Muzejske vrijednosti između tradicije i društvene odgovornosti

Nakon odbacivanja ideje vrijednosne i tehničke neutralnosti muzeja, teorijska rasprava se nužno pomjera ka pitanju vrijednosti koje muzeji afirmišu i načina na koji se te vrijednosti institucionalno oblikuju. Muzeji se u savremenoj muzeološkoj literaturi sve češće posmatraju kao organizacije koje djeluju u složenom okruženju, u kojem se prepliću profesionalni standardi, društvena očekivanja, politički okviri i potrebe publike. U tom kontekstu, 'vrijednost' se sve češće koristi kao okvir za argumentovanje značaja muzeja, ali ostaje sporna jer otvara nerazriješeni problem balansiranja između intrinzičnih kulturnih ciljeva i pritiska da se muzej opravda kroz društvene i ekonomske učinke (Scott, 2009).

Tradicionalni model muzeja zasnivao se na vrijednostima stručnosti, autoriteta i istorijskog kontinuiteta. U tom okviru, muzej je shvatan kao čuvar „objektivne“ istine o prošlosti, a uloga publike bila je dominantno pasivna. Ovakvo shvatanje, često opisano metaforom muzeja kao „hrama“ (Božić Marojević, 2017; Davies et al., 2013; Pjetrovski, 2013), doprinijelo je institucionalnoj stabilnosti muzeja, ali je istovremeno ograničilo prostor za pluralizam interpretacija i kritičko preispitivanje dominantnih narativa.

Savremeni društveni kontekst, međutim, sve snažnije dovodi u pitanje ovakvu vrijednosnu orijentaciju. Od muzeja se danas očekuje da budu dostupniji, inkluzivniji i društveno relevantniji, kao i da aktivno učestvuju u dijalogu o savremenim društvenim pitanjima. U tom smislu, društvena odgovornost postaje jedna od centralnih vrijednosti savremenog muzeja. Autori poput Vejla i Evansa ukazuju da muzej ne može izbjeći vrijednosno pozicioniranje, već samo može odlučiti da li će svoje vrijednosti učiniti vidljivim i reflektivnim ili ih prikriti iza diskursa stručnosti i neutralnosti (Evans et al., 2020, Weil, 2005).

Upravo iz ove napetosti između tradicionalnih muzeoloških vrijednosti i savremenih društvenih zahtjeva proističe potreba za teorijskim okvirom koji omogućava sistematsko sagledavanje vrijednosnih orijentacija muzeja. Jedan

od takvih okvira predstavlja Muzejski vrijednosni okvir (MVF – *Museum Values Framework*) koji je razvila Dejvis sa saradnicima (Davies et al., 2013). Ovaj okvir polazi od pretpostavke da muzeji ne funkcionišu na osnovu jedinstvenog skupa vrijednosti, već da se njihovo djelovanje može razumjeti kroz različite vrijednosne režime koji koegzistiraju.

Na osnovu dominantnih vrijednosti koje muzej afirmiše, autori razlikuju četiri idealno-tipska režima funkcionisanja. Režim hrama predstavlja najkonzervativniji model, zasnovan na autoritetu stručnjaka, hijerarhijskoj organizaciji znanja i percepciji publike kao pasivnog recipijenta unaprijed definisanih značenja. Režim kluba karakteriše neformalno djelovanje i snažna interna kohezija, pri čemu se visoko vrednuju entuzijazam, lična posvećenost i informalna razmjena znanja. Režim privlačenja posjetilaca, koji se u literaturi često povezuje sa logikom tržišta i popularne kulture, naglašava pristupačnost, zabavu i uživanje, a muzejske sadržaje prilagođava očekivanjima šire publike, pri čemu se ovaj model nerijetko opisuje kao „muzej–zabava“ (Pjetrovski, 2013, str. 121). Na kraju, režim foruma polazi od shvatanja muzeja kao prostora dijaloga, u kojem se posjetioci posmatraju kao aktivni učesnici u procesu interpretacije, a naglasak se stavlja na društvenu relevantnost i razmjenu različitih perspektiva.

Važno je naglasiti da ovi režimi ne predstavljaju stroge kategorije u koje se muzeji mogu jednoznačno svrstati. Naprotiv, MVF omogućava razumijevanje muzeja kao institucija koje balansiraju između različitih vrijednosnih orijentacija, pri čemu određeni režimi u datom trenutku mogu biti dominantniji. Upravo zbog toga ovaj okvir predstavlja koristan analitički alat za tumačenje empirijskih nalaza, jer omogućava da se percepcije publike sagledaju u odnosu na šire vrijednosne obrasce muzejskog djelovanja.

U kontekstu ovog istraživanja, MVF služi kao teorijska podloga za razumijevanje načina na koji studenti andragogije prepoznaju i problematizuju vrijednosne poruke savremenih muzeja. Umjesto da se neutralnost posmatra kao dostižan ideal, ovaj okvir omogućava sagledavanje muzeja kao prostora u kojem se različite vrijednosti artikulišu, sukobljavaju i pregovaraju, što predstavlja važno polazište za analizu rezultata koji slijede.

Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u kvalitativnom istraživačkom okviru, primjenom metode fokus grupe, sa ciljem da se dublje sagledaju stavovi studenata o vrijednosnoj neutralnosti muzeja i njihovoj percepciji društvene uloge savremenih muzejskih institucija. Uvažavajući mišljenje da „kvalitativne tehnike prikupljanja podataka moraju da budu takve da omogućavaju razvijanje istraživanja kretanjem od samih učesnika, odnosno odozdo nagore (eng. *bottom-up*)“ (Viligi, 2016, str. 63), u ovom istraživanju kao osnovna tehnika prikupljanja podataka odabrana je fokus grupa. Takođe, fokus grupe su odabrane jer omogućavaju ne samo uvid u individualne stavove, već i praćenje procesa formiranja mišljenja kroz interakciju

među učesnicima, što je naročito značajno za temu koja podrazumijeva vrijednosna, etička i društvena razmatranja.

Uzorak u ovom istraživanju činili su studenti andragogije, što je uslovljeno kako teorijskim, tako i metodološkim razlozima. Andragogija kao naučna disciplina bavi se obrazovanjem odraslih u njegovim različitim institucionalnim i neinstitucionalnim oblicima, uključujući i učenje u kulturnim i obrazovnim ustanovama poput muzeja. Studenti andragogije tokom studija razvijaju znanja i kompetencije koje se odnose na ulogu obrazovnih institucija u društvu, procese učenja van formalnog školskog sistema, kao i na kritičko sagledavanje obrazovnih praksi u širem društvenom kontekstu. Izbor ovog uzorka ne podrazumijeva reprezentativnost u kvantitativnom smislu, već je u skladu sa ciljevima kvalitativnog istraživanja usmjerenog na razumijevanje perspektiva, značenja i interpretacija određene društvene grupe. U tom smislu, studenti andragogije predstavljaju informisanu i refleksivnu ciljnu grupu, čiji stavovi omogućavaju uvid u savremene dileme o vrijednosnoj ulozi muzeja na presjeku obrazovanja, kulture i društva.

U istraživanju je učestvovalo ukupno pet fokus grupa (ukupno 30 studenata). Četiri fokus grupe formirane su sa studentima osnovnih studija andragogije, pri čemu je svaka grupa odgovarala jednoj godini studija (prva, druga, treća i četvrta godina). Ovakav dizajn istraživanja bio je namjerno koncipiran sa ciljem da se sagleda da li i na koji način godine studiranja, odnosno nivo akademske socijalizacije i izloženost teorijskim sadržajima iz oblasti obrazovanja odraslih i kulture, utiču na stavove studenata o vrijednosnoj neutralnosti muzeja. Peta fokus grupa sprovedena je sa studentima master studija andragogije, kako bi se dobio uvid u perspektivu studenata sa već formiranim teorijskim znanjem i razvijenijom kritičkom refleksijom. Uvođenje fokus grupe sa studentima master studija, uz prethodno formirane četiri fokus grupe na osnovnim studijama, omogućilo je metodološki snažniju interpretaciju podataka i komparaciju stavova po godinama studija. Time je istraživanje dobilo dodatnu dubinu, jer se pokazalo da se sa napredovanjem u studijama razvija i kompleksniji, teorijski artikulisaniji odnos prema pitanju muzejske vrijednosne neutralnosti.

Sve fokus grupe su vođene prema posebno pripremljenom polustrukturiranom protokolu, zasnovanom na tri osnovna istraživačka pitanja: da li muzeji nastoje da predstavljaju sadržaj na nepristrasan, odnosno vrijednosno neutralan način; da li bi muzeji uopšte trebalo da budu vrijednosno neutralni; te koje vrijednosti savremeni muzeji danas šire ili bi trebalo da šire svojim djelovanjem. Razgovori su realizovani u akademskom prostoru, u vremenu prilagođenom rasporedu studenata. Učesnici su prethodno informisani o ciljevima istraživanja, načinu korišćenja podataka i principima anonimnosti, te su dobrovoljno pristali na učešće.

Svi razgovori su audio-snimani i potom u cjelini transkribovani. Obrada podataka sprovedena je primjenom tematske analize. U prvoj fazi izvršeno je otvoreno kodiranje, pri čemu su identifikovane osnovne tematske jedinice u iskazima studenata. U drugoj fazi kodovi su grupisani u šire tematske cjeline koje se odnose na percepciju neutralnosti muzeja, normativne stavove o tome kakav muzej „treba da bude“, te na vrijednosti koje muzeji danas promovišu ili bi trebalo da promovišu. U trećoj fazi sprovedena je interpretativna analiza, u okviru koje su dobijene tematske

cjeline povezane sa savremenim teorijskim pristupima muzejskoj (ne)neutralnosti i društvenoj odgovornosti muzeja.

Muzeji kao nosioci (društvenih) vrijednosti

Odgovori studenata andragogije na pitanje o vrijednosnoj neutralnosti savremenih muzeja pokazali su visok stepen saglasnosti među ispitanicima svih godina studija. Bez obzira na godinu studija, studenti su gotovo jednoglasno isticali da muzeji nisu, niti mogu biti vrijednosno neutralni. Neutralnost se u njihovim odgovorima ne prepoznaje kao realna mogućnost, već kao idealizovana ili prikrivena pozicija, iza koje se nalaze različiti akteri, interesi i društveni uticaji. Obrazloženja koja su studenti nudili mogu se analitički grupisati u dvije osnovne cjeline.

Prva grupa odgovora usmjerena je na identifikovanje aktera koji učestvuju u oblikovanju vrijednosnih poruka muzeja. Studenti u ovom kontekstu prepoznaju državu i širi društveni okvir kao ključne činioce, ali istovremeno ističu i ulogu posjetilaca, tržišnih zahtjeva i samih muzejskih profesionalaca: kustosa i kreatora postavki. Muzej se u tim odgovorima ne posmatra kao autonomna institucija, već kao dio šire mreže političkih, ekonomskih i kulturnih odnosa. Na to jasno ukazuje argumentovana tvrdnja da *„orijentacija koju će da ima sama izložba u muzeju zavisi od toga ko finansira određeni muzej i koja je njegova politika. To je najčešće država“*.

Pored uticaja države, studenti prepoznaju i uticaj publike i savremenih kulturnih potreba, posebno u kontekstu tržišne orijentacije muzeja i borbe za posjećenost. Jedan od studenata ilustruje ovu dinamiku primjerom iz sopstvenog iskustva, navodeći: *„Dosta utiče aspekt pridobijanja posetilaca i obezbeđivanja novca. Pada mi na pamet poseta muzejskom delu Topkapi palate. Većina turista, uključujući i mene, se zainteresovala za taj muzej zbog svetski popularne serije ‘Sulejman Veličanstveni’, očekujući da vide elemente prezentovane u seriji. Serija jeste bogata, ali nije 100% istorijska, nego je samo inspirisana istorijskim događajima.“* Ovaj komentar jasno ukazuje na to da muzejski narativi ne nastaju u vakuumu, već su u dijalogu sa popularnom kulturom i očekivanjima publike, što neminovno utiče na vrijednosni okvir izložbi.

Posebna pažnja u odgovorima studenata posvećena je ulozi kustosa i stručnjaka u muzeju. Studenti prepoznaju da već sam čin selekcije predstavlja vrijednosnu odluku, što se vidi u stavu da je *„čak i samo biranje toga šta će biti izloženo i predstavljeno javnosti isto neka odluka koja ima u sebi određenu dozu pristrasnosti“*. Osim selekcije, ističe se i interpretativna moć kustosa, koji kroz način pripovijedanja i kontekstualizacije eksponata može aktivno da prenosi sopstvene vrijednosti. Jedan od studenata to ilustruje konkretnim primjerom: *„Kada kustos govori o nekom sadržaju na određeni način, dešava se da svoje vrednosti implementira u celu tu prezentaciju eksponata i sadržaja muzeja. Kada smo bili u Kući kralja Petra, (...) žena koja je tu bila kustos je istorijskim kontraverzama pokušala da nam približi priču o ženi kralja Petra ubacujući elemente feminizma.“* Ovakvi odgovori pokazuju da studenti jasno uočavaju kako muzejska interpretacija nije neutralna transmisija činjenica, već proces u kojem se vrijednosti aktivno ugrađuju u narativ.

Druga grupa odgovora usmjerena je na kritiku težnje muzeja da se predstave kao nepristrasne institucije, pri čemu se u praksi često afirmišu isključivo pozitivno obojene vrijednosti. Studenti posebno problematizuju selektivno predstavljanje istorije i kulture, u kojem se naglašavaju reprezentativni i afirmativni elementi, dok se kontroverzni, problematični ili nepoželjni aspekti prošlosti potiskuju ili u potpunosti izostavljaju. U tom kontekstu, muzeji se doživljavaju kao prostori glorifikacije nacionalne (mono)kulture, što je u skladu sa istraživanjima koja ukazuju da gotovo svaka država posjeduje nacionalni muzej koji služi za konstruisanje poželjnog nacionalnog identiteta (Ang, 2019).

Ovakva percepcija jasno se ogleda u stavovima studenata koji ističu da „muzeji danas pribegavaju da promovišu tu istoričnost, izbegavaju da pričaju na neke savremene teme i kriju se iza toga što predstavljaju“. Sličnu kritiku sadrži i komentar da je „u svim muzejima predstavljeno samo ono najbolje: najbolje od jedne istorije, najbolje od jednog perioda, najbolje od jednog umetnika. Ne predstavlja se priča verodostojno“. Muzej se tako prepoznaje kao institucija koja ne samo da selektuje sadržaje, već aktivno oblikuje poželjnu sliku prošlosti.

Posebno snažan kritički ton prisutan je u odgovorima koji se odnose na velike nacionalne i svjetske muzeje, gdje studenti problematizuju pitanje kulturne apropijacije i nejednakih odnosa moći. Jedan od ispitanika navodi: „Većina artefakata koji se nalaze u velikim narodnim muzejima uopšte nisu iz njihove kulture nego su uzeti iz Kine, Egipta, Grčke, koje ih neuspješno mole da im te artefakte vrate. Oni ne stavljaju fokus na to kako su došli do tih artefakata već promovišu vrednost nacionalnog ponosa (da su oni moćna sila jer imaju sve to)“. Ovaj komentar ukazuje na to da muzeji ne samo da prenose vrijednosti, već i učestvuju u legitimizaciji istorijskih i savremenih odnosa moći.

Slično zapažanje prisutno je i u primjeru iz Muzeja moderne umjetnosti u Njujorku, gdje studentkinja ističe: „Kada sam bila u MoMA muzeju u Njujorku, primetila sam da će Amerikanci da se pojave kroz različita dela, a Indijanci se neće ni spominjati. Ili će da budu pomenuti, ali za njih u muzeju imate jedan mali, bedni, neprimetni kutak u kome se prikazuje video umetnice koja peva, bez imalo konteksta. Sa druge strane, pored portreta Džeklin Kenedi imate na zidu čitav roman, čitav roman o Rotkou, itd.“ Ovaj primjer dodatno potvrđuje da studenti jasno prepoznaju hijerarhije vrijednosti koje se proizvode kroz muzejske postavke, kao i selektivnu vidljivost određenih grupa i narativa.

U cjelini posmatrano, odgovori studenata ukazuju na razvijenu svijest o tome da muzeji funkcionišu kao snažni nosioci društvenih vrijednosti. Neutralnost se u njihovim iskazima ne pojavljuje kao realan cilj, već kao diskurzivna strategija koja prikriva procese selekcije, interpretacije i moći. Muzej se tako prepoznaje kao prostor u kojem se društvene vrijednosti ne samo odražavaju, već i aktivno proizvode, pregovaraju i legitimišu.

Za i protiv vrijednosne neutralnosti

Drugi dio istraživanja odnosio se na stavove studenata o tome da li savremeni muzeji treba da budu vrijednosno neutralni. Odgovori studenata sa svih godina studija ukazuju na visok stepen saglasnosti po ovom pitanju. Studenti su gotovo

jednoglasno isticali da muzeji ne samo da ne mogu biti vrijednosno neutralni, već da takva neutralnost ne bi ni bila poželjna. Ovakvi stavovi korespondiraju sa širim diskusijama u savremenoj muzeološkoj literaturi, u kojima se ističe da muzeji, kao javne institucije, imaju odgovornost da prepoznaju i artikulišu vrijednosti koje promovišu (Evans et al., 2020; Hooper-Greenhill, 2007; Pjetrovski, 2013; Weil, 2005).

Studenti pritom naglašavaju da se vrijednosna orijentacija muzeja ne odnosi na nametanje ideoloških pozicija, već na promovisanje vrijednosti koje se percipiraju kao društveno prihvatljive i etički utemeljene. To se jasno ogleda u iskazu da „*muzej ne treba da bude vrednosno neutralan, već da teži da promoviše ono što sada procenjujemo kao dobre, odnosno društveno prihvatljive vrednosti*“. U tom kontekstu, studenti posebno ističu potrebu da muzeji zauzmu jasan stav protiv diskriminacije i govora mržnje, što ilustruje komentar da „*ne sme da zagovara diskriminaciju po raznim pitanjima (verskim, nacionalnim, itd), kao ni propagiranje mržnje*“.

Pored normativnog nivoa, studenti problematizuju i odnos muzeja prema državi i nacionalnim interesima. Neutralnost se u njihovim odgovorima često dovodi u vezu sa prikrivanjem selektivnog predstavljanja prošlosti, posebno u nacionalnim muzejima. Jedan od studenata ističe da „*muzeji ne treba da budu potčinjeni državnom i nacionalnom interesu. Treba da promovišu vrednost istine, a ne da se u muzejima prikazuju samo pozitivne stvari od neke kulture, a da se ignorišu ili umanjuju loše stvari*“. Ovakvi odgovori ukazuju na to da studenti prepoznaju napetost između institucionalne lojalnosti i kritičke funkcije muzeja.

U odgovorima studenata značajno mjesto zauzima i pitanje načina na koji muzeji mogu da artikulišu svoje vrijednosne stavove. Umjesto da se vrijednosna orijentacija muzeja zadrži isključivo na nivou stalnih postavki, studenti predlažu širi spektar obrazovnih i participativnih aktivnosti. Jedan od ispitanika navodi da bi vrijednosna dimenzija muzeja „*možda [trebalo] da ne bude samo na nivou postavki, nego na nivou demonstracije, javnih predavanja unutar muzeja, praktičnih tribina, praktičnih iskustava, panel diskusija*“. Ovakvi predlozi ukazuju na percepciju obrazovnih aktivnosti kao ključnog prostora za aktivnije uključivanje publike u promišljanje društvenih pitanja.

Diskusija

Rezultati istraživanja ukazuju na to da studenti andragogije ne nastupaju u ulozi pasivnih recipijenata muzejskih sadržaja, već se mogu razumjeti kao kritička publika, sposobna da prepozna, problematizuje i vrednuje vrijednosne poruke koje muzeji prenose. Uzimajući u obzir ograničen i relativno ujednačen uzorak, nalazi istraživanja pružaju slikovit uvid u način na koji studenti andragogije percipiraju vrijednosnu orijentaciju savremenih muzeja. Njihovi odgovori prevazilaze nivo ličnih utisaka ili estetskih preferencija i uključuju promišljanje o akterima koji oblikuju muzejske narative, o selektivnosti predstavljanja prošlosti, kao i o društvenim i političkim implikacijama muzejskog djelovanja. Ovakav način razmišljanja o

muzejima u skladu je sa stavovima brojnih autora o tome da muzeji nisu neutralni prostori, već institucije u kojima se značenja i vrijednosti aktivno proizvode i legitimišu (Evans et al., 2020, Hooper-Greenhill, 2007). Pozicija studenata andragogije kao kritičke publike može se dovesti u direktnu vezu sa njihovim obrazovnim profilom i teorijskim okvirom obrazovanja odraslih. U tom smislu, oni u ovom istraživanju ne pristupaju muzeju isključivo kao posjetioci, već i kao budući profesionalci koji su osjetljivi na pitanja moći, interpretacije i vrijednosnih izbora u obrazovnim praksama. Posebno je značajno to što studenti ne izražavaju zahtjev za potpunom vrijednosnom neutralnošću muzeja. Naprotiv, njihovi odgovori ukazuju na razumijevanje da neutralnost nije ni moguća ni poželjna, te da problem ne leži u postojanju vrijednosnih pozicija, već u njihovoj prikrivenosti i jednostranosti. Kritičnost se, stoga, ne ispoljava kroz očekivanje „čistog“ i nepristrasnog prikaza, već kroz zahtjev za transparentnošću, pluralizmom i mogućnošću kritičkog promišljanja ponuđenih tumačenja postavki. Muzej se u tom kontekstu percipira kao prostor u kojem bi različite perspektive trebalo da budu vidljive i otvorene za dijalog. Ovakva percepcija muzeja u skladu je sa savremenim teorijskim pristupima koji problematizuju ideju muzeja kao autoritativnog „hrama znanja“ i naglašavaju njegovu potencijalnu ulogu kao foruma za društvenu raspravu (Davies et al., 2013; Pjetrovski, 2013). Međutim, savremene teorijske rasprave ukazuju da se ni ovakav dijaloški model ne smatra konačnim rješenjem pitanja muzejske društvene odgovornosti. U tom kontekstu, pojedini autori problematizuju ograničenja foruma kao modela i ukazuju na potrebu da muzeji, pored omogućavanja dijaloga, artikuliraju i jasniji vrijednosni stav u odnosu na društvena pitanja (Sandell, 2017, prema: Robinson, 2020), što je u skladu sa tendencijama koje se mogu uočiti i u rezultatima ovog istraživanja. Studenti andragogije prepoznaju muzeje kao aktore koji učestvuju u konstruisanju nacionalnih, kulturnih i identitetskih narativa, ali istovremeno ukazuju na selektivnost i hijerarhizaciju vrijednosti koje se u tim narativima afirmišu. Time se potvrđuje pretpostavka da publika, posebno obrazovana i refleksivna publika, nije pasivna meta muzejske komunikacije, već aktivni interpretator koji može da ospori, dopuni ili preispita ponuđena značenja. Njihova pozicija ukazuje na obrazovni potencijal muzeja, ali i na odgovornost muzeja da prepoznaju i uvažavaju ovakvu publiku. Muzej koji pretenduje da bude obrazovni prostor u savremenom društvu ne može se oslanjati na autoritet i neutralnost, već mora biti spreman na dijalog, refleksiju i preispitivanje sopstvenih vrijednosnih pretpostavki.

Jedan od najupečatljivijih nalaza istraživanja odnosi se na način na koji studenti andragogije prepoznaju odnos između muzejske težnje ka predstavljanju „istine“ i neminovnog prisustva vrijednosnih stavova u muzejskoj interpretaciji. Istraživanja u oblasti savremene muzejske komunikacije ukazuju na to da prezentacija kulturnog nasljeđa ne može ostati na nivou faktografskih informacija, već mora uključivati i vrijednosti koje se vezuju za artefakte, njihove interpretatore i zajednice kojima pripadaju (Goud et al., 2022). U odgovorima ispitanika jasno se uočava svijest o tome da se muzeji često legitimišu pozivanjem na istorijske činjenice, stručnost i autoritet, ali da se upravo iza te „objektivnosti“ kriju selektivni i vrijednosno obojeni izbori. Istina se, u tom smislu, ne doživljava kao neutralna. Studenti ukazuju da muzeji

često insistiraju na „istorijskoj istinitosti“ kao zaštitnom mehanizmu, posebno kada izbjegavaju savremene ili kontroverzne teme. Ako se vratimo na Dejvisov MVF okvir, uočavamo da se muzeji dominantno nalaze u režimima hrama i zabave koji podrazumijevaju postojanje jedne apsolutne istine plasirane od strane institucije. U režimu hrama je ta istina uzvišena i uobličena akademskim jezikom, dok je u režimu zabave ona pojednostavljena i prilagođena ciljnoj grupi. Takva strategija im omogućava da se predstave kao nepristrasni čuvari prošlosti, dok istovremeno izbjegavaju odgovornost za vrijednosne poruke koje implicitno prenose. Ovakav odnos prema istini u skladu je sa kritikom „tehničke neutralnosti“ muzeja, prema kojoj se stručni diskurs koristi za prikrivanje vrijednosnih odluka i moći interpretacije. Napetost između istine i vrijednosnog stava posebno dolazi do izražaja u selektivnom predstavljanju istorije. Studenti primjećuju da muzeji često afirmišu „pozitivne“ i reprezentativne aspekte nacionalne ili kulturne prošlosti, dok se oni problematični potiskuju. Time se istina fragmentira i pretvara u niz pažljivo odabranih priča koje služe konstruisanju poželjne šire slike. Čak i u slučajevima kada muzejski sadržaji nisu eksplicitno vrijednosno označeni, odabir informacija i način njihove prezentacije proizvode implicitne poruke koje oblikuju dominantne istorijske, nacionalne ili političke narative (Goud et al., 2022). Takva praksa ne negira direktno istorijske činjenice, ali ih raspoređuje u hijerarhiju vrijednosti koja odražava dominantne društvene stavove. Ovaj odnos dodatno se komplikuje u kontekstu savremenih muzeja koji balansiraju između obrazovne funkcije i očekivanja šire javnosti. Težnja ka pristupačnosti i popularnosti često podrazumijeva pojednostavljivanje složenih istorijskih narativa, čime se vrijednosni sudovi prikazuju kao samorazumljivi i neproblematični. Studenti u tom procesu prepoznaju opasnost od depolitizacije prošlosti, gdje se konflikt i razlika zamjenjuju konsenzusom, a muzejski prostor gubi potencijal da bude mjesto kritičkog promišljanja. Iz perspektive obrazovanja odraslih, ovaj odnos između istine i vrijednosnog stava ima važne implikacije. Ako se muzej posmatra kao obrazovni prostor, onda istina ne može biti shvaćena kao statičan skup činjenica, već kao proces interpretacije koji zahtijeva refleksiju, dijalog i spremnost na suočavanje sa različitim perspektivama. Studenti andragogije, svojim odgovorima, implicitno zagovaraju upravo takav pristup, u kojem se istina ne suprotstavlja vrijednostima, već se sagledava u njihovoj međusobnoj povezanosti. U tom smislu, odnos između istine i vrijednosnog stava ne predstavlja slabost muzeja, već njegov ključni obrazovni potencijal. Muzej koji ga prepoznaje i artikuliše može postati prostor učenja u kojem posjetioci nisu samo informisani, već i osnaženi da kritički promišljaju prošlost i njene veze sa savremenim društvom. Nasuprot tome, muzej koji insistira na jedinstvenoj, „čistoj“ istini rizikuje da izgubi svoju obrazovnu relevantnost i da se svede na autoritativnog prenosioca selektivnih informacija.

Uvidi dobijeni kroz istraživanje ukazuju na to da studenti andragogije ne prepoznaju muzeje isključivo kroz njihove stalne postavke ili reprezentativne izložbene narative, već i kroz obrazovne aktivnosti koje se u njima realizuju. Upravo se u tim aktivnostima, prema njihovim odgovorima, otvara najveći potencijal muzeja kao prostora društvene intervencije. Empirijski nalazi pokazuju da uključivanje vrijednosno obogaćenih interpretativnih sadržaja podstiče dublje razumijevanje

artefakata, veću angažovanost publike i spremnost posjetilaca da preispituju sopstvene stavove i pretpostavke (Goud et al., 2022). Za razliku od izložbenih postavki koje često ostaju u okvirima „sigurne“ interpretacije, obrazovni programi se percipiraju kao fleksibilniji, otvoreniji i pogodniji za problematizovanje savremenih društvenih pitanja. Studenti prepoznaju da obrazovne aktivnosti omogućavaju pomak od autoritativnog prenosa znanja ka dijalogu i kritičkom učenju, što je u skladu sa savremenim muzeološkim i obrazovnim pristupima koji polaze od pretpostavke da značenje muzejskih objekata nije unaprijed dato, već se konstituiše kroz aktivno učešće posjetilaca, pri čemu se moć interpretacije prenosi sa institucije ka publici (Robinson, 2020). U tom kontekstu, muzej se ne doživljava samo kao mjesto gdje se „uči o prošlosti“, već kao prostor u kojem se prošlost, sadašnjost i budućnost dovode u međusobni odnos. Radionice, vođenja, diskusije i participativni programi otvaraju mogućnost da se muzejski sadržaji povežu sa aktuelnim društvenim temama, čime se prevazilazi ograničenje muzeja kao isključivo memorijalne institucije. Iz perspektive obrazovanja odraslih, ovakve aktivnosti imaju poseban značaj jer se zasnivaju na principima iskustvenog učenja, refleksije i zajedničkog konstruisanja značenja. Andragogija polazi od pretpostavke da odrasli uče najefikasnije kada imaju priliku da povežu nova znanja sa sopstvenim iskustvima i kada su aktivno uključeni u proces interpretacije. Studenti andragogije u svojim odgovorima prepoznaju upravo ovaj potencijal muzeja: obrazovne aktivnosti se vide kao prostor u kojem posjetioci nisu pasivni slušaoci, već učesnici koji mogu da preispituju dominantne narative, postavljaju pitanja i artikuliraju sopstvene vrijednosne pozicije. Važno je istaći da studenti ne zagovaraju obrazovne aktivnosti kao neutralne prostore. Naprotiv, oni ih prepoznaju kao priliku da se muzeji jasno pozicioniraju u odnosu na društvene probleme, poput pitanja identiteta, nejednakosti, kulturne raznolikosti ili istorijskih kontroverzi. U tom smislu, obrazovne aktivnosti postaju oblik društvene intervencije upravo zato što omogućavaju vidljivost tema koje su u stalnim postavkama često marginalizovane ili prećutane. Kloverova (Clover, 2017) ističe da muzeji, kao javne institucije, posjeduju brojne stimulativne, maštovite, pa čak i radikalne artefakte, i stoga imaju odgovornost i mogućnost da uključe javnost u različite kritičke i kreativne razgovore sa ciljem boljeg razumijevanja našeg svijeta i društva i načina na koje se društveni problemi mogu rješavati. Muzej se tako pomjera od uloge čuvara konsenzusa ka ulozi posrednika u društvenom dijalogu. Takvo shvatanje obrazovnih aktivnosti u muzeju u skladu je sa savremenim teorijskim pristupima koji naglašavaju participaciju i dijeljenu odgovornost u procesu učenja. Ovaj pristup obrazovanju u muzeju oslanja se na koncept dijeljene autoritativnosti, koji podrazumijeva pomjeranje od muzeja kao jedinog tumača značenja ka modelima u kojima publika aktivno učestvuje u procesu interpretacije (Duclos-Orsello, 2013; Rowson Love et al., 2021). Umjesto jednostrane transmisije znanja, obrazovni programi u muzeju postaju prostori pregovaranja značenja, u kojima se susreću institucionalni narativi i perspektive publike. Ispitanici u tom kontekstu prepoznaju obrazovne aktivnosti kao mehanizam kojim muzej može preuzeti aktivniju društvenu ulogu, bez gubitka profesionalnog integriteta. Iz perspektive društvene odgovornosti, obrazovne aktivnosti omogućavaju muzeju da reaguje na savremene izazove na način koji je

prilagođen različitim grupama posjetilaca. One nude prostor za eksperimentisanje sa novim interpretativnim pristupima, za uključivanje marginalizovanih glasova i za otvaranje tema koje zahtijevaju osjetljiv i refleksivan pristup. Ovo ide u prilog istraživanjima kojima je utvrđeno da obrazovne aktivnosti u muzejima imaju značajnu ulogu u osporavanju različitih stereotipa, seksizma, rasizma i klasizma (Clover et al., 2011). Studenti andragogije, kao kritička publika, upravo u ovim aktivnostima vide najveći potencijal muzeja da prevaziđe iluziju neutralnosti i da se dokaže kao relevantan obrazovni i društveni akter. U tom smislu, obrazovne aktivnosti ne predstavljaju dodatak muzejskoj djelatnosti, već njen ključni segment u savremenom kontekstu. One omogućavaju da se vrijednosni stavovi muzeja ne nameću implicitno kroz selekciju i reprezentaciju, već da se eksplicitno problematizuju kroz dijalog i zajedničko učenje. Time se muzej pozicionira kao prostor u kojem obrazovanje odraslih dobija društveno angažovanu dimenziju, a kulturna institucija postaje mjesto aktivnog promišljanja i intervencije u savremenu stvarnost.

Nalazi ovog istraživanja imaju značajne implikacije za savremenu muzejsku praksu, posebno u kontekstu odnosa između muzeja, publike i društvene odgovornosti. Percepcija studenata andragogije kao kritičke publike ukazuje na to da muzeji više ne mogu računati na pasivnu recepciju svojih sadržaja, niti na legitimaciju zasnovanu isključivo na stručnom autoritetu i pozivanju na „istorijsku istinu“. Umjesto toga, savremena publika, naročito obrazovana i reflektivna, očekuje transparentnost, dijalog i spremnost institucije da prepozna sopstvenu vrijednosnu poziciju. Ovakvi nalazi u skladu su sa savremenim muzeološkim pristupima koji naglašavaju pomak od muzeja kao institucije usmjerene na predmete ka muzeju kao instituciji usmjerenoj na ideje, značenja i javnu svrhu (Weil, 2005). Iz perspektive muzejske prakse, to podrazumijeva da profesionalni standardi i tehnička stručnost ostaju neophodni, ali nisu dovoljni sami po sebi. Način na koji se znanje organizuje, interpretira i komunicira postaje jednako važan kao i sama tačnost podataka, jer upravo kroz te procese muzej prenosi vrijednosti i oblikuje javni diskurs. Posebno je značajno to što studenti u ovom istraživanju ne problematizuju postojanje vrijednosnih stavova u muzeju, već njihovu prikrivenost i jednostranost. To ukazuje da muzejska praksa treba da se pomjeri od pokušaja održavanja privida neutralnosti ka svjesnom i reflektivnom upravljanju vrijednostima. Evans i saradnici (2020) ističu da insistiranje na neutralnosti često funkcioniše kao strategija izbjegavanja odgovornosti, jer prikriva činjenicu da su muzejski narativi uvijek rezultat selektivnih izbora. Iz te perspektive, ključna implikacija za muzejsku praksu nije eliminacija vrijednosti, već njihovo eksplicitno artikulisanje i otvaranje prostora za kritičko preispitivanje. Rezultati istraživanja takođe ukazuju na važnost redefinisanja odnosa između muzeja i publike. Studenti andragogije prepoznaju obrazovne aktivnosti i participativne formate kao najpogodnije prostore za dijalog i društvenu intervenciju, što je u skladu sa shvatanjem muzeja kao foruma, a ne isključivo kao hrama ili atrakcije (Davies et al., 2013). U praktičnom smislu, to podrazumijeva razvoj programa koji omogućavaju uključivanje različitih perspektiva, problematizovanje kontroverznih tema i aktivno učešće publike u procesu interpretacije, umjesto jednosmjerne komunikacije. Istovremeno, nalazi ukazuju i na izazove sa kojima se muzeji suočavaju u balansiranju između različitih vrijednosnih režima. Logika privlačenja posjetilaca,

koja naglašava pristupačnost i zabavu, može doprinijeti demokratizaciji muzeja, ali nosi rizik pojednostavljivanja i depolitizacije sadržaja (Pjetrovski, 2013). Iz ugla muzejske prakse, to zahtijeva pažljivo promišljanje načina na koji se popularni formati koriste, kako bi se izbjeglo da zabava postane zamjena za kritičko učenje i društvenu relevantnost. Implikacije za muzejsku praksu posebno su važne u oblasti obrazovanja odraslih. Muzeji koji žele da funkcionišu kao relevantni obrazovni prostori treba da prepoznaju odrasle posjetioce kao aktivne subjekte učenja, sa sopstvenim iskustvima, znanjima i vrijednosnim okvirima. To podrazumijeva razvoj obrazovnih programa zasnovanih na dijalogu, refleksiji i iskustvenom učenju, što je u skladu sa savremenim andragoškim principima i konceptima dijeljene autoritativnosti u muzeju (Duclos-Orsello, 2013). U cjelini posmatrano, implikacije ovog istraživanja ukazuju na potrebu da se muzejska praksa pomjeri sa izbora između „neutralnosti“ i „angažovanosti“ i da se umjesto toga usmjeri ka odgovornom upravljanju vrijednostima. Muzej koji prepoznaje sopstvenu vrijednosnu poziciju, koji je spreman da je učini vidljivom i da je izloži dijalogu sa publikom, ima veći potencijal da djeluje kao obrazovno relevantna i društveno odgovorna institucija u savremenom kontekstu.

Zaključak

Pitanje vrijednosne neutralnosti muzeja nije jednostavno i ne postoji univerzalan odgovor. Javnost je prilično izgubila povjerenje u nepristrasnost javnih institucija i medija, ali i dalje vide muzeje kao „čuvare činjeničkog stanja“ (Popadić, 2014, str. 131). Stoga je razumljivo da je muzejima često teško da napuste tu (nezasluženu) reputaciju i preuzmu aktivniju društvenu ulogu. Potrebno je balansirati između ideala objektivnosti i prepoznavanja društvenog uticaja na rad muzeja. Kako bi se postigla veća transparentnost i odgovornost, muzeji bi trebalo da budu otvoreni u pogledu svojih politika i procesa, uključujući i načine na koje donose odluke o izložbama i interpretacijama. Iako se nalazi ovog istraživanja ne mogu generalizovati na širu populaciju posjetilaca muzeja, oni nude vrijedan uvid u način na koji obrazovana i kritički orijentisana publika promišlja vrijednosnu ulogu savremenih muzeja.

Naše istraživanje je pokazalo da su odgovori na sva tri istraživačka pitanja ujednačeni po godinama studija ispitanika i da su studenti velikim dijelom prepoznali značaj muzejske obrazovne ponude u širenju poželjnih vrijednosti. To bi se moglo objasniti činjenicom da se na studijama andragogije od samog početka studenti uče kritičkom preispitivanju institucija i njihovih aktivnosti. U budućim istraživanjima bi bilo značajno utvrditi stavove ispitanika različitih obrazovnih profila u vezi sa vrijednosnom orijentacijom muzeja, uzimajući u obzir i njihovu učestalost posjećivanja ovih institucija. Osim toga, trebalo bi ispitati efektivnost muzejske postavke i različitih oblika obrazovanja u muzeju u pogledu širenja vrijednosti kod publike. U tom smislu, obrazovne aktivnosti u muzeju mogu se posmatrati kao ključni prostor za odgovorno i transparentno artikulisanje vrijednosti, bez odricanja od dijaloga i pluralizma.

Literatura

- Ang, I. (2019). Museums and cultural diversity: A persistent challenge. (K. Drotner, V. Dziekan, P. Ross, & K. C. Schroder, Urednici) *The Routledge Handbook of Museums, Media and Communication*, 315-327.
- Atha, C. (2006). Victorian values: the roles of reception theory in the construction of taste in the context of regeneration practice. *Working Papers in Art and Design*(4).
- Božić Marojević, M. (2017). Od “muzeja hrama” do “muzeja foruma”: Uloga i značaj zajednice u očuvanju kulturne baštine. 9. međunarodna konferencija BAM 2016 – Programi zaštite, promocije i približavanja kulturne baštine široj javnosti: Zbornik radova (str. 35-44). Sarajevo: Asocijacija informacijskih stručnjaka – bibliotekara, arhivista i muzeologa .
- Clover, D. E. (2017). Critical adult education and the art gallery museum. *International Journal of Adult Education*, 41(1), 88-102.
- Clover, D. E., Sanford, K., & Dogus, F. (2011). Adult Education Philosophies in Museums, Galleries and Libraries in Canada and England: Preliminary Findings of a Cross-national Study. *Adult Education Research Conference*. New Prairie Press.
- Davies, S. (1995). A sense of purpose: rethinking museum values and strategies. U G. Kavanagh (Ur.), *Museum Provision and Professionalism* (str. 31-38). London: Routledge.
- Davies, S., Paton, R., & O’Sullivan, T. (2013). The museum values framework: a framework for understanding organisational culture in museums. *Museum Management and Curatorship*, 28(4), 345-361.
- Duclos-Orsello, E. (2013). Shared Authority: The Key to Museum Education as Social Change. *Journal of Museum Education*, 38(2), 121-128.
- Evans, H., Nicolaisen, L., Tougaard, S., & Achiam, M. (2020). Museums beyond neutrality. *Nordic museology*, 19-25.
- Goud, S., Lombardo, V., Kuflik, T., & Wecker, A. (2022). The Value of “Values”: A Case Study on the Design of Value-Inclusive Multimedia Content for the Menorah Artefact Collection at the Hecht Museum, Haifa, Israel. *Applied Sciences*, 12, 1-29.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London & New York: Routledge.
- ICOM. (2020). *224 Years of Defining the Museum*. ICOM.
- Pjetrovski, P. (2013). *Kritički muzej*. Beograd: Evropa Nostra Srbija; Centar za muzeologiju i heritologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Popadić, M. (2014). Ishodi nove muzeologije ili kako je romanopisac postao muzeolog. *Kultura*(144), 128-143. doi:10.5937/kultura1444128P
- Robinson, H. (2020). Curating good participants? Audiences, democracy and authority in the contemporary museum. *Museum Management and Curatorship*, 35(5), 470-487.
- Rowson Love, A., Villeneuve, P., Burns, J., Wessel, B., & Jiang, X. (2021). Dimensions of Curation Competing Values Model: Tool for Shifting Exhibition Priorities in Art Museums. *The Museum Journal*, 64(4), 1-17.
- Scott, C. A. (2009). Exploring the evidence base for museum value. *Museum Management and Curatorship*, 24(3), 195-212.

- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Villeneuve, P. (2019). Considering competing values in art museum exhibition curation. *Stedelejk Studies*. Preuzeto Jul 2025 sa <https://stedeljkstudies.com/journal/considering-competing-values-in-art-museum-exhibition-curation/>
- Weil, S. (2005). The proper business of the museum: ideas or things? U G. Kavanagh (Ur.), *Museum Provision and Professionalism* (str. 79-86). London & New York: Routledge.

MUSEUMS AS EDUCATIONAL SPACES: BEYOND NEUTRALITY IN SHAPING SOCIAL VALUES

Branka Radovanović

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Jovan Miljković

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Abstract: The question of whether museums should remain neutral institutions or act as educational spaces that influence social values has been central to both museum studies and educational sciences. Based on qualitative research with 30 undergraduate and master's students, the study investigates their perceptions of value orientation in museum exhibitions through five focus group discussions. Results undoubtedly show a clear agreement that museums are not and cannot be value-free, since their content and interpretation are inevitably shaped by political, cultural, historical and ideological factors. While students recognize the traditional tendency of museums to present their collections as objective truths, they argue that these institutions should take a more active role in promoting socially accepted values, stimulating critical thinking, and encouraging the reinterpretation of cultural narratives. Emphasis is placed on the need for participatory and interactive approaches (such as workshops, panel discussions, and public lectures) that extend beyond static displays and foster democratic dialogue among visitors and museum educators, but also between the visitors themselves. By embracing these practices, museums can strengthen their educational role, contribute to social reflection dialogue, and respond to contemporary challenges in ways that connect cultural heritage with broader processes of learning and social change.

Keywords: educational role of museums, students' perceptions, focus group discussions, value shaping

ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ НА БОЛНИЧКОМ ЛЕЧЕЊУ У СВЕТЛУ ТЕОРИЈА ОБРАЗОВАЊА И ВРЕДНОСНИХ ТРАНСФОРМАЦИЈА САВРЕМЕНОГ ДРУШТВА

Марина Семиз¹

Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Апстракт: Васпитање и образовање деце на болничком лечењу представља специфичну и комплексну педагошку праксу, којој су својствене физичка и емоционална осетљивост деце, као и ограничена повезаност са њиховим уобичајеним образовно-васпитним окружењем. У савременом друштвеном контексту, који обједињује традиционалне, модерне и постмодерне вредности, ова пракса захтева преиспитивање и редеофинисање васпитних приступа. Циљ рада је да истражи могућности интеграције различитих теоријских и вредносних оквира у педагошки рад у болничким условима, ослањајући се на концептуалне увиде Т. Квернбекове, Џ. Магринија и В. Пинара.

Квернбекова указује на потребу за синтезом савремених циљева васпитања и образовања, друштвених уверења и конкретне, често хибридне, педагошке праксе. Магринијева филозофска перспектива истиче неопходност осмишљеног, етички утемељеног васпитања у културно разноликим и социјално осетљивим контекстима. Пинар, полазећи од теорије курикулума као субјективног и наративног простора, истиче значај рефлексивног педагошког деловања и изградње идентитета детета, подстичући како наставнике, тако и децу, да кроз личне приче и искуства граде образовни процес као динамични дијалог. Педагошке импликације ових приступа су вишеструке: потреба за индивидуализованим и емпатичним односом према детету, подршка развоју личног смисла и субјективности у ванредним животним околностима, као и неговање интеркултуралних и етичких вредности као основа васпитног процеса. У том смислу, болничко васпитање може постати простор примене хуманистичких и критичких педагошких принципа, а васпитачи и наставници рефлексивни и етички одговорни практичари.

Кључне речи: болничко лечење, теорије образовања, вредносни систем, курикулум, настава у болници

¹ semizmarina@pfu.kg.ac.rs

Увод

Васпитање деце на болничком лечењу представља сложену и етички изазовну педагошку праксу у свету и код нас јер се одвија у специфичном контексту који укључује природу и тежину болести, емоционалну и социјалну рањивост хоспитализованог детета, с једне стране, и његову измештеност из природног васпитнообразовног и породичног окружења, с друге стране. Историјски посматрано, ова област одражава шире трансформације друштвених вредности, где се традиционални и савремени принципи васпитања преплићу, утичући на перцепцију положаја детета, педагошког ауторитета и циљева васпитања и образовања (Csinády, 2015; Inogamova, 2024; Kochem, 2019; Semiz, 2023a, 2023b, 2025, Autor, 2026). Преглед развоја болничке педагогије указује на интеграцију различитих вредности као што су солидарност, хуманост, емпатија, инклузија, друштвена одговорност и развој потенцијала детета/ученика. У складу са овим су и налази досадашњих прегледа и истраживања који указују на вредносни плурализам (Dunjić-Mandić i Karanac, 2017; Jevtić i Jovanović, 2020; Pešić, 2006). Степен прихватања и заступљености ових вредности у значајној мери одражава степен зрелости једног друштва и шири друштвени контекст у којем образовање има улогу у остваривању социјалне правде и културе различитости, као и заштите друштвено осетљивих група.

Међутим, савремени друштвени контекст обележен плуралитетом и трансформацијом вредности додатно усложњава ову праксу. Вредности као што су једнакост, социјална правда, толеранција и слобода неретко су колизији са одређеним етноцентричним, религиозним и националним приступима, док доминација виртуелне културе, тржишних вредности и брзог технолошког развоја битно мења систем вредности људи, перцепцију друштвене стварности, обрасце комуникације и процес учења (Vlahović, 2012; Magrini, 2011). Присутни су и ставови о превредновању система вредности у правцу афирмације културе мира, друштвене правде и солидарности (Kopas-Vukašinović i Lazarević, 2008). Поред тога, истраживања сугеришу и на промене базичних вредносних оријентација у нас, од залагања за општи друштвени интерес и добробит других ка личној добробити (Petrović i Zotović, 2012).

Упркос растућем научном интересовању аутора за болничку педагогију и праксу (Ernazarova, 2024; Cristancho Giraldo, 2024; Pinos-Benavides, 2024), литература указује на недостатак радова посвећених концепцији васпитања деце на болничком лечењу, односно на ограничену интеграцију теоријских оквира, етичких разматрања и практичних метода прилагођених болничком окружењу. Стога је неопходан интегрисани педагошки приступ који подстиче критичко промишљање о трансформацији друштвених вредности на теорију и праксу васпитања деце на болничком лечењу.

На темељу претходно изнетих констатација, циљ овог рада је да се анализирају могућности интеграције теоријских оквира одабраних представника филозофије образовања и теорије курикулума (Т. Квернбекове, Џ. Магринија и

В. Пинара), са фокусом на њихову педагошку релевантност и практичну применљивост у контексту васпитања деце на болничком лечењу. Општи циљ рада је конкретизован кроз два истраживачка задатка:

1. Истражити потенцијал теоријских оквира Т. Квернбекове, Џ. Магринија и В. Пинара за развој хуманистички оријентисане концепције васпитања деце на болничком лечењу (болничке педагогије);
2. Испитати потенцијал примене теоријских оквира Т. Квернбекове, Џ. Магринија и В. Пинара у болничком васпитнообразовном раду.

У складу са полазним циљем, рад је организован у три целине. Први део посвећен је представљању теоријских оквира Т. Квернбекове, Џ. Магринија и В. Пинара за развој хуманистички оријентисане концепције васпитања деце на болничком лечењу. У другом делу проблематизују се питања примене ових теоријских оквира у непосредном васпитно-образовном раду са децом на болничком лечењу. Завршни део рада садржи закључна разматрања са освртом на педагошке импликације ових теоријских приступа.

Теоријски оквири Т. Квернбекове, Џ. Магринија и В. Пинара и развој хуманистички оријентисане концепције васпитања деце на болничком лечењу

У многим земљама које баштине традицију васпитања деце у болничком окружењу дужу од пет деценија, недостаје јасно дефинисана концепција васпитно-образовног рада са децом на краткотрајном и дуготрајном лечењу. Претпоставља се да је она интегрални део концепције предшколског васпитања, основношколског и средњошколског образовања, као и законске легислативе о инклузивном образовању. Међутим, бројни научни и практични разлози упућују на потребу развоја интегрисане и хуманистички засноване концепције васпитања која афирмише дечја права и аутентично искуство хоспитализованог детета, уважава његов биографски континуитет и субјективност, и истовремено обезбеђује педагошки оправдану структуру васпитно-образовних активности и сврсисходну педагошку и психо-социјалну подршку деци. Таква концепција имала би и прагматичну вредност у мери у којој омогућава смањење и/или премошћавање јаза између теорије и праксе у болничком окружењу из визуре различитих актера. Због наведеног, евидентно је и да развој такве концепције надилази почетне интенције аутора, већ рад представља мали прилог афирмацији те идеје на темељу теоријских полазишта одређених савремених филозофа образовања и представника теорије курикулума. Избор теоријских оквира Т. Квернбекове, Џ. Магринија и В. Пинара произлази из њихове релевантности за концептуализовање педагошке праксе која превазилази само образовни или медицински приступ, стављајући у фокус целокупну личност и добробит детета и његов физички и психосоцијални развој.

Теоријски оквир Т. Квернбек и импликације за концепцију васпитања деце на болничком лечењу. Филозофија образовања Т. Квернбек и њена епистемо-

лошка разматрања о природи образовних теорија (Kvernbek, 2021, 2023; Norris & Kvernbekk, 1997) пружају значајан простор за дискусију свима који се баве теоријом и праксом васпитања деце на болничком лечењу. Полазећи од схватања природе образовних теорија, Квернбек (Kvernbek, 1995; Norris & Kvernbekk, 1997) заступа став да је од кључне важности размотрити однос теорије и праксе, односно критеријуме под којима је теорија применљива у пракси. Наиме, у тренутку када се теорија „екстраполира у програм личног деловања” практичара (Pierson, 1994; према Norris & Kvernbekk, 1997: 978), проблеми примене се испостављају кроз знатно већи број варијабли које сама теорија не подразумева. При том, аутори заступају децидирани став о циљно усмереним теоријама образовања истичући да су оне, по својој природи, апстрактни системи који у примени морају бити посредовани помоћним хипотезама. У том смислу, теорије не описују појаве искључиво чињенично (нпр. каква пракса треба да буде), већ указују на то какве би појаве биле уколико би деловали само они утицаји које теорија обухвата. Даље Норис и Квернбек (Norris & Kvernbekk, 1997: 997) тврде да, „[...] у случају нормативних, циљно усмерених образовних теорија, где је ситуација примене често појединачна учионица, наставници морају имати улогу у формулисању потребних помоћних хипотеза, кроз сопствену процену конкретне ситуације. Управо зато, приликом њихове примене у сложеним и осетљивим контекстима, као што је васпитање деце на болничком лечењу, наставници се не ослањају на прескриптивне прописе о настави и учењу у болничком контексту, већ на критичко промишљање о бројним контекстуалним варијаблама које превазилазе домет саме теорије.

Полазећи од промишљања о природи образовних теорија, Квернбек указује да проблем њихове примене не произлази из њихове апстрактности, већ из начина на који се повезују са конкретним педагошким деловањем, што је посебно изражено у сложеним и непредвидивим контекстима васпитања. Овакво разумевање односа теорије и праксе Квернбек (Kvernbekk, 2021) даље продубљује са фокусом на три типа образовних теорија: циљно усмерене теорије, теорије еквиваленције и теорије међунивоа.

Циљно усмерене теорије усредсређене су на образовне циљеве и вредности, те стога имају изразито нормативни карактер. Оне пружају разлоге зашто је одређен васпитнообразовни рад оправдан у односу на постављене циљеве васпитања и образовања. Квернбек истиче да ове теорије служе као оријентир за педагошко расуђивање, а не као упутства која се могу механички примењивати. На тај начин, оне омогућавају увид у вредности које су у основи постављених циљева васпитања и образовања. Полазећи од претпоставке да различити педагошки поступци могу бити у функцији остварења истог васпитно-образовног циља, теорије еквиваленције наглашавају плуралитет пракси и нужност професионалне процене наставника и васпитача у конкретним ситуацијама. Уместо универзалних и јединствених решења, ове теорије афирмишу односе кореспонденције између различитих нивоа система, контекстуалност, флексибилност и одговорност практичара у избору педагошких приступа, метода и поступака. Теорије међунивоа усмеравају пажњу на однос између раз-

личитих нивоа друштвене стварности, почев од општих теоријских поставки, преко институционалних оквира, до конкретног педагошког деловања. Теорије, у том смислу, делују и контрафактуално: оне описују шта би се дешавало под идеалним условима, док је непосредна пракса увек комплекснија и условљена бројним другим контекстуалним варијаблама.

Разумевање природе образовних теорија, какво развија Квернбек, пружа значајан теоријски оквир за концептуализацију васпитања деце на болничком лечењу. Циљно усмерене теорије омогућавају артикулацију циљева васпитања и образовања који су специфични за болнички контекст, као што су очување образовног континуитета, развој личног и образовног идентитета детета, подршка његовој аутономији и осећају личног смисла и вредности, као и етичко уважавање његове специфичности. Штавише, недовољно јасно артикулисана сврха васпитања и образовања деце на болничком лечењу може довести до неуједначене и несистематичне праксе, јер васпитачи и наставници остају без стабилног вредносног и теоријског оријентира за дефинисање кључних задатака образовноваспитног рада са децом/ученицима (Autor, 2026). Имајући у виду нормативни карактер циљно усмерених теорија, уочава се потреба за јаснијим одређивањем циљева васпитно-образовног рада са децом предшколског и школског узраста. На тај начин, циљ васпитно-образовног рада подразумева подршку целокупном развоју детета, укључујући емоционалну и психолошку добробит, очување мотивације за учење, уважавање субјективности и прилагођавање васпитно-образовних захтева његовим индивидуалним могућностима и интересовањима. Упоредна анализа националних легислативних докумената (*Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2018; *Pravilnik o načinu organizovanja nastave za učenike na dužem kućnom i bolničkom lečenju*, 2018) и међународних извора (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2026; Kajfež & Kolenec, 2013; World Health Organization, 2017) пружа додатне увиде у потребу дефинисања општих и специфичних циљева васпитнообразовног рада који се даље се диференцирају у зависности од модалитета педагошког рада, као и трајања хоспитализације.

Теорије еквиваленције подржавају разумевање болничког васпитања као флексибилне, али еквивалентне педагошке праксе, у којој различити облици, методе и поступци рада могу бити подједнако легитимни у односу на опште и посебне циљеве васпитнообразовног рада. Теорије еквиваленције додатно осветљавају чињеницу да у болничком окружењу не постоји јединствен и исправан педагошки приступ или методе васпитнообразовног рада са децом и ученицима. Различити облици и методе васпитно-образовног и наставног рада – индивидуални, групни, кооперативни, краткотрајни или континуирани, подржани дигиталним технологијама и алатима – могу бити подједнако оправдани у односу на различите циљеве васпитања и образовања, уколико су прилагођени дететовом здравственом и физичком стању, психосоцијалним потребама и другим карактеристикама детета. Ове теорије додатно указују да васпитно-образовни рад и настава у болници могу бити функционално еквивалентни ре-

довном предшколском и школском раду и водити остварењу истих образовним исхода.

Теорије међунивоа пружају кључни допринос разумевању односа између општих педагошких принципа, индивидуалних карактеристика детета и специфичних институционалних услова болничког лечења. Оне омогућавају да се васпитање деце у болници сагледава као простор посредовања између различитих микросистема и мезосистема (нпр. породичног, образовног, здравственог и социјалног), без настојања да се они редукују један на други. Примена теорије у овом контексту нужно подразумева посредовање кроз институционалне оквире друштвеног, образовног и здравственог система, медицинске протоколе, карактеристике породице, као и кроз индивидуалне карактеристике детета. Управо у овом процесу посредовања постаје видљиво ограничење домета теорије, али и њена хеуристичка вредност као средства за промишљање и унапређење педагошке праксе.

Теоријски оквир Џ. Магринија и импликације за концепцију васпитања деце на болничком лечењу. Док Квернбекова (Kvernбек, 2021, 2023) образовање проблематизује превасходно кроз епистемолошке категорије, Магрини (Magrini, 2011, 2013, 2014, 2024) полази од онтолошке перспективе, усмеравајући анализу на феноменолошко и херменеутичко разумевање човека као бића-у-свету и начина на који се то бивствовање обликује у образовном контексту. Као оштар критичар инструментализма у образовању, Магрини (Magrini, 2014) полази од становишта да се образовни процес не може свести на фиксирани терминални циљеве, нити на унапред дефинисане исходе. Док савремена педагогија наглашава стандардизацију и ефикасност, она често превиђа онтолошке корене образовања, односно начин на који се човек односи према свом бићу и бићу других (Magrini, 2013). Магринијева критика инструментализма указује да дете није објекат медицинске неге и образовних услуга већ пуноправни субјект који тражи смисао, са потенцијалом за развој. Стога, егзистенцијално оријентисано образовање карактеришу флексибилна и контекстуално осетљива усмерења и циљеви васпитања који се непрестано преобликују у складу са развојем ученика, његовом субјективношћу и слободом избора. На тај начин, Магрини (Magrini, 2024) указује да интеграција Сартрове и Хајдегерове филозофије пружа значајно теоријско полазиште за развој педагошке праксе која афирмише слободу, креативност и индивидуални развој деце/ученика. Тако схваћено образовање истовремено је нормативно утемељено на вредностима, али и на егзистенцијалним аспектима људског бића, који укључују субјективност, постајање и отвореност ка могућностима. Сартрова филозофија отвара могућност концептуализовања наставе као простора малих онтолошких ситуација у којима ученици активно учествују у конституисању значења и преузимају одговорност за сопствени развој (Magrini, 2024). У први план долази учење као динамичан процес откривања и обликовања личних потенцијала појединца, док курикулум, схваћен као животни пројекат ученика, постаје основа за доношење педагошких одлука у вези са садржајем, методама и вредновањем наставе и учења.

Однос између наставника и ученика свој суштински смисао (*raison d'être*) налази у концепцији и разумевању аутентичног образовања и усмерен је стваралачком активношћу његових учесника (Magrini, 2011). Из тога произлази да аутобиографија ученика, односно њихове јединствене интелектуалне и емоционалне животне приче, као и њихова искуства, представљају неопходне компоненте образовног процеса. Настава увек укључује „еволуирајућу биографију особе и еволуирајућу историју заједнице или друштва... [утемељену на слободи појединца] да учествује у јавном животу” (Huebner, 1974: 37-38; према: Magrini, 2011: 9). Та стваралачка димензија наставе је онтолошки утемељена у свести о времену и историјском континуитету. У феноменолошком смислу, саморазумевање ученика обухвата лична интелектуална и емоционална искуства детета/ученика неопходна за процесе учења. Учење није одвојено од осећања, идентитета и животног контекста хоспитализованог детета. Оно је условљено тумачењем историјско-лингвистичких традиција и пракси (нпр. култура, језик, обичаји) као облика наслеђа које дете/ученик дели са другима, и оних по којима се значајно разликује од других. Због наведеног, Магрини (Magrini, 2011) сматра да наставници и васпитачи морају бити свесни етичких импликација које произилазе из живота у образовној заједници са другима, те да посебну пажњу треба да посвете превазилажењу неетичких и неаутентичних пракси и политика. Професионално деловање у образовној заједници подразумева одговорност за друге, нарочито за оне који су социјално, културно или језички, или по неком другом основу, маргинализовани. С обзиром на то да је херменеутичко разумевање увек ограничено, у образовном дискурсу се поштовање различитих мишљења, односно неслагања истиче као вредност која је надређена тежњи ка постизању епистемолошког консензуса.

Полазећи од егзистенцијално-феноменолошког и херменеутичког разумевања образовања, васпитање деце на болничком лечењу захтева концепцију која је осетљива на специфичне егзистенцијалне околности детета, обележене искуствима телесне и психо-социјалне рањивости, неизвесности и прекида свакодневице. У том контексту, однос између васпитача (наставника и других одраслих) и детета на болничком лечењу свој *raison d'être* налази у остваривању аутентичног образовања које афирмише субјективност, достојанство и слободу детета упркос институционалним и медицинским ограничењима. Васпитно-образовна пракса се, стога, конституише као релациони и дијалогски процес у којем дете учествује у конституисању значења сопственог искуства образовања, болести и лечења. Захваљујући настави дете добија, поред статуса пацијента, и идентитет детета/ученика, што се подстицајно одражава на свеукупно здравствено стање (Özmert, 2023).

Импликације Сартровог појма слободе и одговорности на који се позива Магрини (Magrini, 2024) огледају се у схватању васпитног процеса као простора у коме дете, у складу са својим могућностима, доноси изборе, учествује у доношењу одлука, изражава мишљење и учествује у обликовању васпитно-образовних активности. На тај начин, васпитање постаје подршка процесу постајања. Нагласак Хајдегера на темпоралности и историчности упућује на

неопходност уважавања биографског континуитета детета, при чему болничко лечење не представља само прекид животних рутина и образовног тока, већ значајан егзистенцијални догађај који се интегрише у личну животну причу детета. Васпитно-образовни рад у болници, стога, подразумева рад наставника и васпитача са аутобиографским искуствима детета, њихово симболичко артикулисање и педагошко превођење у активности које омогућавају смисаоно разумевање доживљеног искуства.

Херменеутичка димензија васпитања на болничком лечењу наглашава значај дијалога, интерпретације и поштовања различитости. Саморазумевање детета развија се у комуникацији са Другим – васпитачима, наставницима, вршњацима, здравственим особљем и породицом. С обзиром на коначност и ограниченост разумевања, тежиште васпитне праксе треба усмерити ка неговању односа поверења, уважавања и етичке одговорности, при чему се неслагања и емоционални отпори препознају као легитимни облици учешћа у васпитно-образовном процесу.

Теоријски оквир В. Пинара и импликације за концепцију васпитања деце на болничком лечењу. У оквиру постмодерне филозофије и реконцептуалистичке школе мишљења Пинар (Pinar, 2004) оштро критикује и одбацује разумевање курикулума као статичног скупа циљева и наставних јединица, његово поистовећивање са наставним планом и програмом. За Пинара курикулум означава „компликовани разговор са самим собом кроз време” (Pinar, 2019a: 36), односно динамични процес субјективне, друштвене и културне интерпретације образовног искуства. Стога, он апострофира важност индивидуалног искуства, историјске концептуализације и афективне димензије учења. У том контексту, интерпретација и реконцептуализација личног образовног искуства постају и чин критике друштвеног поретка јер метод *currere* омогућава артикулацију личног идентитета у односу на културну хегемонију.

Полази од тезе да је *currere* кључни концепт у теорији курикулума, који концептуализује као проживљено искуство курикулума, које је структурирано прошлосту, а усмерено на будућност, односно као аутобиографску методу за реконструкцију образовног искуства ученика и наставника (Pinar, 1975, 2019a, 2019b). *Currere* као инфинитивни корен латинског појма *curriculum*, сматра Пинар (Pinar, 2004), означава идеју активности кретања ка сопству, за разлику од именице *curriculum* која наглашава стазу коју треба претрчати. Метод субјективне реконструкције образовног искуства пролази кроз четири фазе: ретроспективну, проспективну, аналитичку и синтетичку (Pinar, 1975).

Ретроспективна фаза подразумева опис и анализу сопствене образовне прошлости, повратак на лична образовна искуства са циљем дубљег разумевања унутрашњих тензија и вредносне структуре тог искуства. Током ове фазе призивају се сећања, догађаји, емоције који су пратили прошло образовно искуство, односно школовање, са циљем разумевања начина на који су одређени и значајни догађаји обликовали садашње школовање. Проспективна фаза се усмерава на опис замишљене будућности и означава простор за пројектовање себе у будућности. Стога, курикулум се доживљава као простор потенцијала за

будући раст и развој. Аналитичка фаза подразумева анализу и критичко дистанцирање од сопственог искуства како би се избегла сензибилност описане образовне садашњости, прошлости и будућности. То подразумева да појединац критички преиспитује сопствене претпоставке, друштвене и друге утицаје који прожимају његово образовно искуство. Синтетичка фаза омогућава интеграцију различитих временских перспектива (прошlost, садашњост, будућност) у холистичко разумевање себе као педагошког субјекта у контексту политичке, друштвене и културне мреже. Појединац настоји да помири временске димензије и обликује их у смислену целину и ново разумевање сопственог образовног пута.

Пинар разматра однос између проживљеног и планираног курикулума користећи метафору курикулума као компликованог разговора. Пинаров метод *currere* подразумева размишљањима о реконцептуализацији личних и друштвених сфера у образовању, тј. суштина курикулума је у начину на који појединац проживљава и тумачи сопствени образовни пут. Стога, сви актери васпитно-образовног процеса треба да негују унутарњу дијалектику, а сам курикулум да се усмери и на личније и неформалније васпитно-образовне циљеве (Pacheco, 2009). Тежиште курикулума се премешта са школских докумената на индивидуално искуство и ефекте које то искуство има на шири друштвени контекст у којем се настава одвија. Путем *currere*, образовне активности добијају формативну улогу јер ученици постају свесни сопствених школских искустава (Soare, 2009).

Потенцијал примене теоријских оквира Т. Квернбек, Џ. Магринија и В. Пинара у болничком васпитно-образовном раду

Претходно разматрање теоријских оквира Т. Квернбек, Џ. Магринија и В. Пинара омогућава њихово даље конкретизовање с обзиром на импликације за саму праксу болничког васпитања. Потенцијал њихове примене у непосредној пракси произлази из начина на који се ови филозофски увиди могу превести у конкретне односе, поступке и облике васпитно-образовног рада у болничком контексту. Полазећи од расправа о природи и статусу образовне теорије, Норденбо (Nordenbo, 1981: 67–68) с правом истиче да оне не могу бити адекватно схваћене ни као научне теорије у строгом смислу, нити као нормативни системи, већ се њихова релевантност огледа у потенцијалу да унапреде педагошку праксу у односу на различита друштвена очекивања, уверења учесника васпитно-образовног процеса, као и с обзиром на њихову смисленост и оправданост у конкретним контекстима.

У домену педагошке праксе, теоријски оквир који развија Квернбек (Kvernbek, 1995, 2021, 2023) има значајни прагматични потенцијал. Расправе Квернбекове (Kvernbekk, 2021) о природи образовних теорија пружају дубље разумевање улоге образовних теорија за комплексну и непредвидиву педагошку праксу у болничком окружењу. Истиче се, пре свега, њихова улога као нор-

мативних оријентира, потом као признања плуралности еквивалентних пракси, и напослетку као средства за повезивање различитих нивоа друштвене и образовне стварности. Циљно усмерене теорије омогућавају практичарима да у конкретним ситуацијама процењују оправданост својих поступака у односу на васпитно-образовне циљеве и исходе. У болничком васпитно-образовном окружењу, где се услови рада веома динамични и где је педагошко деловање ограничено тежином и природом болести детета, његовим здравственим стањем, карактеристикама медицинских поступака и процедура, посебну педагошку вредност може имати усмереност наставника и васпитача да у раду са децом увек имају на уму циљеве који се односе на њихову укупну добробит и интегритет, социјалну повезаност са матичном васпитнообразовном установом и породицом, као и поновну интеграцију у примарно васпитнообразовно окружење. Теорије еквиваленције омогућавају практичарима да различите педагошке стратегије препознају као подједнако легитимне и конгруентне, уколико су усмерене ка истим васпитним циљевима. Ово је од посебног значаја у болничком окружењу, где одлуке наставника и васпитача често морају бити донете у кратком временском року и под условима који нису у потпуности под њиховом контролом. Теорије међунивоа осветљавају сложеност примене образовних теорија у пракси, указујући наставницима и васпитачима на важност реализовања улоге посредника која укључује не само уобичајене педагошке одлуке у вези са садржајем и начинима рада, већ и сарадњу са медицинским особљем, матичним васпитнообразовним установама и породицом детета, потом поштовање институционалних правила и уважавање индивидуалних потреба детета и породице. Теорије, на тај начин, помажу практичару да разуме границе сопственог деловања и да своје одлуке промишља и оправдава у односу на сложену мрежу био-психо-социјалних утицаја и различитих нивоа друштвеног система (Kvernbekk, 2021). На тај начин, образовне теорије функционише више као оквир за рефлексивно промишљање и креирање педагошке праксе у специфичним и осетљивим условима болничког лечења.

У контексту болничког васпитања, где деца често имају ограничене могућности и различите индивидуалне потребе, Магринијев филозофски приступ (Magrini, 2011, 2013, 2014, 2024) пружа вредан оквир за оснаживање субјективности и подршку потенцијалима сваког ученика за даљи раст и развој. Практични потенцијал филозофских увида Магринија огледа се у следећем: укључивању детета у доношење одлука о активностима, темпу и облицима рада, у складу са његовим здравственим и психичким могућностима; обликовању васпитно-образовних активности које полазе од аутобиографских искустава детета, његових страхова, нада, сећања и очекивања; неговању дијалогске праксе у којој се неслагање, ћутање или емоционални отпор тумаче као легитимни облици учешћа детета; померању фокуса наставника са достизања образовних исхода ка изградњи и неговању односа поверења и поштовања, и на крају, обезбеђивању хоризонталног континуитета у образовању и етичкој одговорности васпитача и наставника. Херменеутичка димензија о којој пише Магрини има јасан практични домет у васпитању деце на болничком лечењу: она усмерава

васпитаче ка интерпретативној осетљивости, отворености за различита значења искуства болести и образовања, као и ка сарадњи са породицом и здравственим особљем.

У овом специфичном контексту, феноменологија нуди другачији приступ васпитно-образовном раду са децом на болничком лечењу. Пре него што се питамо која знања су највреднија за њихово даље васпитање и образовање, морамо разумети саму природу човека као бића, које има слободу, могућности и одговорност. Савремено образовање често заборавља примордијалне аспекте људског постојања, те нас филозофија Хајдегера и Сартра подсећа да истинско образовање не обликује само човеков интелект, већ и његову аутентичну слободу, бригу за друге и способност да активно учествује у развоју сопствене и судбине заједнице. У непосредном васпитно-образовном раду, ови теоријски увиди подразумевају да децу учимо да учествују у одлукама које се тичу њиховог образовања али и самог процеса лечења, док васпитачи или наставници васпитавају и образују кроз показивање искрене бриге за дете, његово биће и могућности за даљи развој и учење. Када се васпитање у болници заснива на овим принципима, оно постаје суштински етички чин, јер подразумева одговорност наставника за когнитивни напредак, очување достојанства, субјективности и целовитог развоја детета. У болници се то посебно истиче: наставник је суочен са веома осетљивим ситуацијама у којима мора да промишља о својој улози, поступцима и начинима на које подржава дете на културно осетљив и морално одговоран начин. Етика и емпатија постају темељи његовог педагошког деловања. Такође, Магринијеви увиди позивају и на феноменолошко разумевање тога како хоспитализовано дете доживљава тугу, бол, време и учење. Стога, наставник мора бити херменеута који тумачи унутрашњи свет детета и доводи га у везу са друштвено предвиђеним образовним садржајима и исходима.

Како истиче Магрини (Magrini, 2024), егзистенцијално-феноменолошки приступ образовању наглашава примат могућности над актуализацијом, односно разумевање ученика као бића у постајању, чији се идентитет и смисао не могу унапред утврдити кроз одређене образовне стандарде и мере. Наставник у овом контексту као одговорни Други својим деловањем отвара простор за смисао, континуитет и наду. Посебан значај у васпитно-образовном раду у болници има уважавање културне различитости, дијалога, емпатије наставника, јер управо ови елементи омогућавају изградњу аутентичног односа и педагошког простора у којем је дете препознато као субјекат слободе и могућности. Магрини полази од уверења да аутентично образовање започиње питањима која не затварају процес учења готовим одговорима, већ га продубљују и трансформишу, подстичући истовремено и наставника и ученика да се изнова односе према себи, другима и свету. Улога наставника у том процесу јесте да ствара услове за аутентично искуство учења, поштујући јединственост, рањивост и неодређени потенцијал сваког ученика. Курикулум, сходно томе, није затворен и унапред дефинисан план и програм наставе и учења, већ отворени пројекат који се обликује у самом току васпитно-образовног односа, кроз дијалог, заједничко стварање смисла и преузимање одговорности за вредности које у том процесу настају.

Пинарова теорија курикулума дефинише курикулум као процес који укључује лична искуства учесника васпитно-образовног процеса, рефлексију и повезивање са друштвеним и културним контекстом (Pinar, 1975, 2019a, 2023). Основне компоненте овог концепта су: аутобиографска рефлексија – ученик анализира лична искуства у односу на образовни процес; социјални и културни контекст – учење је увек постављено у одређени друштвени и културни оквир; и индивидуализација и флексибилност у раду – наставни садржаји и темпо рада прилагођавају се потребама, стању, интересовањима и другим карактеристикама ученика (Pinar, 2004). Хоспитализовани ученици могу кроз аутобиографске дневнике, цртање или игровне активности осмишљавати и анализирати своја искуства, чиме се учење трансформише у процес личне рефлексије. Наставници могу применити усмерена питања како би подстакли процес ученикове рефлексије, попут следећих: Како се осећаш у болници? Како боравак у болници утиче на твоје учење, односе са вршњацима и наставницима и слично? Поред наведеног, садржаји наставе се могу прилагодити индивидуалним интересовањима детета и његовом социјалном контексту, те се у непосредном раду могу укључити историјски и културни примери локалне заједнице, уметничке и музичке активности које омогућавају изражавање емоција и стваралачких способности ученика. Пинарова теорија омогућава креирање курикулума који интегрише индивидуалне потребе, темпо учења и психо-емоционално стање сваког ученика (Pinar, 1975, 2004, 2023). Поред наведеног, примена Пинарове теорије курикулума омогућава да курикулум постане средство подршке, креативног изражавања и очувања идентитета деце током хоспитализације, путем различитих креативних активности, као што су: писање, музичке, драмске или ликовне радионице.

Примена концепта *currere* у раду са децом која су хоспитализована помера фокус на разумевање дететовог унутрашњег образовног искуства. У болничком контексту, четири фазе аутобиографске методе *currere* могу се прилагодити узрасту и здравственом стању детета. При томе, треба имати на уму да деца предшколског и млађег школског узраста немају развијену способност апстрактног мишљења, да су под терапијом и другим медицинским поступцима могуће импликације на њихову концентрацију за рад, као и да хронични умор, анксиозност и бол могу умањити њихову способност анализе сопственог образовног искуства.

У ретроспективној фази, могу се применити поступци којима се дете подстиче да се присети свог предшколског, школског и породичног живота пре хоспитализације: омиљених предмета, игара, другова, васпитача, наставника, породичних ритуала. Ови поступци могу обухватити: разговор, цртеж, писање дневника или приче. У проспективној фази, дете може да говори, црта или пише о томе како замишља повратак у школу и породицу, чега се плаши, чему се радује итд. Разговор о будућности треба да има за циљ да детету које је на болничком лечењу врати осећај могућности и наде. У аналитичкој фази, дете уз подршку наставника постепено повезује своје искуство болести са учењем и другим наставним и ваннаставним активностима. На пример, може се иници-

рати разговор о томе како терапија утиче на концентрацију или како подршка школе или породице помаже у учењу. Овим поступцима дете се учи да разуме сопствене реакције, уместо да их доживљава као лични неуспех. У синтетичкој фази, различити увиди детета се интегришу у ново разумевање себе. Дете може креирати личну причу, мапу искуства или мали пројекат који повезује болничко искуство са школским учењем и садржајима. На тај начин, применом аутобиографске методе образовање има потенцијал да постане део процеса оздрављења и самоспознаје детета.

Закључна разматрања

У условима болничког лечења, када су нарушени уобичајени животни ритам, образовни континуитет и социјалне интеракције детета, посебно је важно континуирано развијати концепцију и праксу васпитно-образовног рада која одговара специфичним потребама и здравственом стању детета, уз истовремено уважавање и специфичности болничког окружења. Савремено васпитање у оваквим специфичним контекстима мора да успостави равнотежу између нормативно успостављених циљева васпитања и образовања, друштвених вредности и уверења, као и конкретне праксе која је неретко неусаглашена и конфликтна (Kvernbekk, 2021). Интеграција идеја Квернбекове, Магринија и Пинара показује да болничко образовање може бити хуманизовано, диверсификовано, осетљиво и дубоко етичко утемељено. Такав интегрисани приступ омогућава детету да буде активан учесник у грађењу сопственог смисла и идентитета. Интеграција ових теоријских увида омогућава просветним радницима да креирају холистичке, етички осмишљене и применљиве стратегије васпитања у болничком окружењу, подржавајући децу као активне учеснике у сопственом развоју, васпитању и процесу лечења.

Јасно дефинисање циљева, попут социоемоционалне подршке, очувања идентитета и личне вредности детета, постаје основа педагошког рада у условима хоспитализације. Истовремено, неопходно је повезивање личног искуства детета са захтевима друштва, школе и здравствене установе, уз флексибилан и вредносно усмерен приступ наставника. У таквом приступу настава постаје средство очувања континуитета, нормалности и смисла, чак и у условима болести. Посебно је значајно становиште да унапред строго дефинисани образовни исходи могу ограничити спонтане и непланиране, али вредне резултате учења, као и однос детета са социјалним и физичким окружењем (Kvernbekk & Nordtug, 2011). Зато болничко образовање треба да остане отворено, осетљиво на конкретну ситуацију и усмерено на добробит детета у целини. Тако се потврђује да васпитно-образовни рад у болници није само подршка школском успеху, већ и важан чинилац очувања достојанства, идентитета и унутрашње снаге детета у изазовним животним околностима.

Када се ови теоријски приступи сагледају у целини, уочљиве се одређене заједничке идеје и педагошке импликације. Они истичу потребу за индиви-

дуализованим и емпатичним односом према детету, подршку развоју личног смисла и субјективности у ванредним животним околностима, као и неговање интеркултуралних и етичких вредности као основе васпитног процеса. Сва три аутора подстичу наставника да изађе из уобичајеног шаблона и да гради однос са дететом заснован на дијалогу, рефлексiji, темпоралности, разумевању и поштовању. Међутим, захтев да се настава и целокупан васпитно-образовни рад прилагођавају физичком и здравственом стању, расположењу и развојним могућностима детета не задржава се само на нивоу индивидуализације и диференцијације образовних садржаја и рада. Он подразумева и систематично подстицање самоизражавања детета/ученика, охрабривање на приповедање личних искустава, као и на развијање способности рефлексije и реконцептуализације сопственог доживљаја образовног и животног тока.

Литература

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2026, January 28). *Schule für Kranke*. <https://www.km.bayern.de/lernen/schularten/weitere-schularten/schule-fuer-krankke>
- Cristancho Giraldo, C. (2024). Hospital pedagogy: Innovating inclusive practices to transform the health and quality of children's lives. In *ICERI2024 Proceedings* (pp. 10924). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2024.2876>
- Csinády, R. (2015). Hospital pedagogy, a bridge between hospital and school. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(2), 49–65. <https://doi.org/10.14413/herj.2015.02.04>
- Dunjić-Mandić, K., i Karanac, R. (2017). Preferencije društvenih ciljeva učenika gimnazije. U: Veljović, A. (ur.) *Zbornik radova – Informacione tehnologije, obrazovanje i preduzetništvo ITOP17* (467–474). Fakultet tehničkih nauka u Čačku.
- Ernazarova, Z. (2024). The Essence of Hospital Pedagogy. *Web of Humanities: Journal of Social Science and Humanitarian Research*, 2(12), 273–276. <https://webofjournals.com/index.php/9/article/view/2778>
- Norris, S. P., & Kvernbekk, T. (1997). The application of science education theories. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(10), 977–1005. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736)
- Nordenbo, S. E. (1981). The nature of educational theory. *Danish Yearbook of Philosophy*, 18, 67–79.
- Inogamova, D. R. (2024). History of the development of hospital pedagogy in developed countries and in the Republic of Uzbekistan. *Экономика и социум*, 3(118), 188–198. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10903863>
- Jevtić, B. S., i Jovanović, A. S. (2020). Dominantn vrednosne orijentacije i faktori vrednosnog usmeravanja mladih. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(2), 7–20. <https://doi.org/10.46630/gped.2.2020.01>
- Kajfež, T., & Kolenec, F. M. (Eds.). (2013). *KONCEPT vzgojno-izobraževalnega dela za učenke in učence ter dijakinje in dijake, ki so na zdravljenju v bolnišnici* (1. izd.).

- Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/program
- Kochem, A. R. (2019). *A pedagogia hospitalar no percurso formativo das estudantes do curso de Pedagogia: um estudo do currículo do curso da Universidade Estadual e da Universidade Federal de Santa Catarina* (Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199680>
- Kopas-Vukašinović, E. i Lazarević, E. (2008). Mladi, sistem vrednosti, stereotipi i predrasude. *Pedagogija*, 63(2), 213–219.
- Kvernbekk, T. (2021). *The nature of educational theories: Goal-directed, equivalence and interlevel theories*. London: Routledge.
- Kvernbek, T. (2023). Hirst on educational theory. *Journal of Philosophy of Education*, 57(1), 182–197. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad005>
- Kvernbekk, T., & Nordtug, B. (2011). *A plea for randomness*. Paper presented at the XXII Deutscher Kongress für Philosophie, Munich, Germany, 11–15 September 2011.
- Magrini, J. (2011). Recovering the ontological understanding of the human being as learner. *i.e.: Inquiry in Education*, 2(2), Article 5. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol2/iss2/5>
- Magrini, J. M. (2013). Towards a phenomenological understanding of the ontological aspects of teaching and learning, *Linguistic and Philosophical Investigations*, 31(1), 134–147.
- Magrini, J. M. (2014). *Social efficiency and instrumentalism in education: Critical essays in ontology, phenomenology and philosophical hermeneutics*. Routledge.
- Magrini, J. M. (2024). Possibility above actuality in Sartre's ontology: Existential thoughts on education. *Turning Toward Being: The Journal of Ontological Inquiry in Education*, 2(1), Article 3. <https://rdw.rowan.edu/joie/vol2/iss1/3>
- Norris, S. P., & Kvernbekk, T. (1997). The application of science education theories. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(10), 977–1005. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736)
- Özmert, E. N. (2023). Kronik hastalığa sahip çocuklar ve eğitim. In *Hastanede Yatan Çocukların Eğitim Hakkına Erişimi Paneli* (pp. 28–36). Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu.
- Pacheco, J. A. (2009). Pinar's curriculum theorizing. In J. A. Pacheco (Ed.), *Whole, bright, deep with understanding: Life story and politics of curriculum studies. In-between William Pinar and Ivor Goodson* (pp. 49-72). Brill. https://doi.org/10.1163/9789087909208_004
- Petrović, J., i Zotović, M. (2012). Adolescenti u Srbiji: U traganju za novim vrednostima. *Teme*, 1, 47–66.
- Pešić, J. (2006). Persistence of Traditionalist Value Orientations in Serbia. *Sociologija*, 47(4), 289–307.
- Pinar, W. F. (1975, April). *The Method of Currere*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.

- Pinar, W. F. (2019a). *What is curriculum theory*. Routledge.
- Pinar, W. F. (2019b). *Currere*. In J. Wearing, M. Ingersoll, C. DeLuca, B. Bolden, H. Ogden, & T. M. Christou (Eds.), *Key concepts in curriculum studies: Perspectives on the fundamentals* (pp. 50-52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351167086>
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Lawrence Erlbaum Associates. Retrived (10.10.2025.) from https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/10%20What%20Is%20Curriculum%20Theory_Pinar.pdf
- Pinar, W. F. (2023). Understanding curriculum: Interview with Prof. William F. Pinar. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 4(4), 180-184. <https://dx.doi.org/10.61186/johepal.4.4.180>
- Pinos-Benavides, C.X. (2024). La práctica pedagógica en un ambiente hospitalario. *Cátedra*, 7(2), 81–102. <https://doi.org/10.29166/catedra.v7i2.6648>
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*. Službeni glasnik RS, br. 74/2018.
- Pravilnik o načinu organizovanja nastave za učenike na dužem kućnom i bolničkom lečenju* (2018). Službeni glasnik RS, br. 66/2018.
- Semiz, M. (2023a). Otvorena pitanja i pedagoški paradoksi o igri i igračkama tokom hospitalizacije deteta. U S. Marinković (Ur.), *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti* (str. 101–124). Pedagoški fakultet Univerziteta u Kragujevcu. <https://doi.org/10.46793/SPVO23.101S>
- Semiz, M. (2023b). Kvalitet vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog i školskog uzrasta na bolničkom lečenju i mere obrazovne politike. U Z. Šaljić., S. Dubljanin i A. Pejatović (Ur.), *Zbornik sa Naučnog skupa „U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: Izazovi i moguća rešenja”*, (str. 71–76). Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Semiz, M. (2025). Kako do kontinuiteta u obrazovanju dece predškolskog i školskog uzrasta na bolničkom lečenju? U J. Stamatović (Ur.), *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Vaspitanje i obrazovanje između teorije i prakse 2* (str. 567–596). Pedagoški fakultet Univerziteta u Kragujevcu. <https://doi.org/10.46793/zbVO25UEII.567S>
- Autor (2026). Biestina teorija obrazovanja kao konceptualna osnova nastave za učenike na bolničkom lečenju. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*.
- Soare, E. (2009). *Currere – The new paradigm of curriculum post-modernity*. *Lucrări Ştiinţifice – Seria Agronomie*, 52, 650–653.
- Vlahović, B. M. (2012). *Obrazovanje u društvu umrežene kulture*. Srpska akademija obrazovanja.
- World Health Organization (2017). Children's rights in hospital: Rapid-assessment checklists. Copenhagen: Denmark. Retrieved (26.2.2023.) from <https://www.who.int/europe/publications/m/item/children-s-rights-inhospital>

EDUCATION OF CHILDREN UNDERGOING HOSPITAL TREATMENT IN LIGHT OF EDUCATIONAL THEORIES AND VALUE TRANSFORMATIONS IN CONTEMPORARY SOCIETY

Marina Semiz

Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac

Abstract: The education of children undergoing hospital treatment represents a specific and complex pedagogical practice, characterized by the physical and emotional vulnerability of the children, as well as their limited contact with their usual educational environment. In the contemporary social context which integrates traditional, modern, and postmodern values, this practice requires reconsideration and redefinition of educational approaches. The aim of this paper is to explore the possibilities of integrating various theoretical and value frameworks into pedagogical practice in hospital settings, drawing on the conceptual insights of T. Quernbeck, J. Magrini, and W. Pinar.

Quernbeck emphasizes the need for a synthesis of contemporary goals of education and upbringing, societal beliefs, and specific, often hybrid, pedagogical practices. Magrini's philosophical perspective highlights the necessity of a deliberate, ethically grounded education within culturally diverse and socially sensitive contexts. Pinar, building on the theory of curriculum as a subjective and narrative space, stresses the importance of reflective pedagogical action and the construction of the child's identity, encouraging both teachers and children to co-construct the educational process through personal stories and experiences as a dynamic dialogue. The pedagogical implications of these approaches are multifaceted: the need for an individualized and empathetic relationship with the child, support for the development of personal meaning and subjectivity in extraordinary life circumstances, as well as the cultivation of intercultural and ethical values as the foundation of the educational process. In this regard, hospital education can become a space for the application of humanistic and critical pedagogical principles, with educators and teachers acting as reflective and ethically responsible practitioners.

Keywords: hospital treatment, educational theories, value system, curriculum, hospital teaching

UDK 316.356.2-053.6

Originalan naučni rad

Primljeno: 17.2.2026.

Prihvaćeno za objavljivanje: 07.05.2026.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2026.3>

VASPITNI STAVOVI RODITELJA KAO PREDIKTORI IDENTITETSKE ORIJENTACIJE KOD MLADIH¹

Jelisaveta Todorović²

Departman za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Miljana Spasić Šnele

Departman za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Miljana Nikolić

Departman za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Apstrakt: Formiranje identiteta je jedna od centralnih tema adolescentnog perioda u razvoju. Neposredno porodično okruženje ima formativnu ulogu po pitanju identiteta. Konsolidovanje identiteta je proces koji se ne završava sa navršених 18 godina, već se u savremenom dobu predstava o sebi i identitetski procesi protežu do kraja pozne adolescencije, pa i duže. Istraživanje je organizovano sa ciljem da se proverі doprinos vaspitnih stavova roditelja u predviđanju orijentacija identiteta mladih. Ispitan je 151 ispitanik ($\bar{X} = 78.8\%$) starosti od 15 do 30 godina ($AS = 21.16$; $SD = 3.58$). Primenjene su Skale vaspitnih stavova oca i majke (Kodžopeljić, 2009) i Upitnik orijentacija identiteta (AIQ-IV, Cheek & Cheek, 2018). Popustljivo vaspitanje oca i toplo vaspitanje majke izdvojili su se kao značajni prediktori *personalne orijentacije identiteta*, dok se popustljivo vaspitanje oca izdvojilo kao jedini značajan prediktor *relacione orijentacije identiteta*. U odnosu na *kolektivnu orijentaciju identiteta* kao značajni prediktori izdvojili su se ograničavajuće vaspitanje oca, toplo vaspitanje majke i hladno vaspitanje majke. Dobijeni rezultati ukazuju na značaj vaspitnih stavova oba roditelja u predviđanju aspekata selfa koje mladi smatraju važnim za definisanje identiteta.

Кljučне речи: vaspitni stavovi, orijentacije identiteta, mladi

¹ Prepared as a part of the project “The study and teaching of psychology, social policy, social work and the labor market in celebration of the 55th anniversary of the Faculty of Philosophy, University of Niš”, conducted at the University of Niš – Faculty of Philosophy (No. 373/1-12-01).

² jelisaveta.todorovic@filfak.ni.ac.rs

Uvod

Interesovanje za proučavanje vaspitnih postupaka roditelja i efekata na formiranje ličnosti deteta datiraju odavno. Jedna od prvih temeljnih analiza potiče od Kanera iz 1935 godine (prema Todorović, 2005). Prihvatanje i ljubav od strane roditelja, stavovi kao npr *Najviše me dete interesuje*, omogućavaju deci da steknu sigurnost u sebe i predstavljaju osnovu optimalnog razvoja. Javno odbacivanje, prekomerni zahtevi, perfekcionizam, kao i preterana briga i zaštita, ne omogućavaju da dete formira stabilnu sliku o sebi i osećanje sopstvene vrednosti. Tamo gde se dete oseća odbačeno emocionalni razvoj se koči i izražena je agresivnost, perfekcionizam roditelja stvara nepoverenje u sopstvene snage i anksioznost, a preterano popuštanja doprinosi kasnijem društvenom i moralnom sazrevanju.

U literaturi nailazimo na različite termine kojima se može opisati postupanje roditelja prema detetu: vaspitni stavovi, vaspitni stilovi, vaspitni postupci roditelja, stilovi roditeljstva itd. Genc (1988) smatra da se odnos između ovih pojmova može prikazati pomoću hijerarhijskog modela, u kome bi na najnižem nivou bili vaspitni postupci, na srednjem vaspitni stavovi, a na najvišem vaspitna atmosfera porodice. U relevantnim istraživačkim radovima novijeg datuma, manje se sreće pojam vaspitna atmosfera porodice, uglavnom zbog teškoća u operacionalizaciji.

Vaspitni stav/stil roditelja se rano formira i proteže tokom detinjstva i mladosti dece kroz vaspitne postupke oca i majke njihove emocionalne ekspresije u odnosu na ponašanje dece (Todorović, 2005). To je relativno dosledan način ponašanja roditelja, kojima se uspostavljaju ukupni odnosi sa decom (Matejević, 2007). Promenom detetovih razvojnih potreba, vaspitni ciljevi kao i disciplinski zahtevi postepeno menjaju, ali emocionalni odnos koji prožima vaspitanje, u osnovi zadržava svoju postojanost (Todorović, 2005). U radovima većine naših istraživača (Genc, 1994; Mihić, Zotović i Petrović, 2006; Kodžopeljić, Pekić i Genc, 2008) prevladava dvodimenzionalni model vaspitnih stavova. Šejferov model (Schaefer, 1959, prema Piorkowska-Petrović, 1990) pretpostavlja postojanje dve dimenzije: afektivne i kontrolne. Kombinacijom dveju dimenzija dobijaju se četiri različita vaspitna stava: toplo–popustljiv, hladno–popustljiv, toplo–ograničavajući i hladno–ograničavajući vaspitni stav. Diana Baumrind je 1967. godine izvršila reviziju Šejferovog dvodimenzionalnog modela, zastupajući stav da je roditeljski nadzor (kontrola) najvažniji element roditeljske funkcije (prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Ona razlikuje tri osnovna stila roditeljstva: autoritarni, autoritativni (demokratski) i permisivni (*laissez-fair*).

U novije vreme se razlikuju dva oblika nadzora: spoljašnji ili nadzor ponašanja, i unutrašnji ili psihološki nadzor. Nadzor ponašanja odnosi se na postavljanje pravila ponašanja i dozvoljenih granica, kontroliše se i kažnjava kršenje postavljenih pravila i granica; njime se želi izbeći nepoželjno ponašanje deteta i adolescenata (Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

Psihološki nadzor nastoji da prati detetove unutrašnje doživljaje, emocije i misli, nepoželjan je i može kod adolescenta da podstakne depresiju, a ponekad i agresiju. Međusobno usklađivanje topline i podrške sa nadzorom, i to njegovim oblikom koji adolescent neće doživeti kao nametljiv, najveća je veština dobrog roditeljstva.

Pregled novije literature pokazuje da je u našoj sredini sproveden veliki broj istraživanja vaspitnih stavova i stilova, procenjenih od strane dece, a ciljevi istraživanja su bili različiti. Istraživači su ispitivali kakva je rasprostranjenost pojedinih vaspitnih stilova (Kodžopeljić, Pekić i Genc, 2008; Matejević, 2007), da li postoje specifičnosti porodičnog funkcionisanja porodicama sa adolescentima (Matejević, 2012) ili u uslovima tranzicije (Mihic, 2005; Petrović, Mihic, Zotović i Kapor-Stanulović, 2009), šta je kompetentno roditeljstvo danas (Matejević i Todorović, 2012), da li vaspitni stilovi doprinose samopoštovanju adolescenata (Todorović, 2004) i nasilnom ponašanju dece i mladih (Todorović i Stojiljković, 2007), kakve su relacije vaspitnih stavova roditelja i autoritarnosti dece (Kodžopeljić, Pekić i Genc, 2008) i tome slično. Jedan broj istraživanja bio je usmeren i na razumevanje odnosa između vaspitnih stilova i self-koncepta (Pavićević i Minić, 2014). U istraživanju Pavićević i Minić, afektivna dimenzija vaspitnih stavova roditelja se pokazala kao značajniji prediktor self-koncepta u odnosu na kontrolnu dimenziju, kao i da su se vaspitni stavovi oca pokazali kao značajni prediktori svih aspekata self-koncepta. Dobijeni rezultati su značajni jer ukazuju/potvrđuju da se način na koji se roditelji ponašaju prema detetu ugrađuje u njegovu sliku o sebi, odnosno u njegov identitet.

Najznačajniji istorijski doprinos na polju izučavanja identiteta ima autor Erik Erikson, koji je govorio o krizi identiteta i psihosocijalnim stadijumima razvoja identiteta. Erikson pojam identitet označava kao doživljaj suštinske istovetnosti i kontinuiteta *Ja* tokom dužeg vremena, bez obzira na njegove promene u različitim periodima i okolnostima (Erikson, 2008). Koristeći opisani koncept identiteta, govori o razvoju ličnosti koji opisuje kroz osam faza. Peta faza razvoja je naročito važna, jer se u njoj formira identitet mlade osobe. Erikson o identitetu još govori kroz dva koncepta, *Ja*-identitet i difuzija *Ja*-identiteta, koji predstavljaju ishode pretpostavljene psihosocijalne krize koja se odvija u periodu adolescencije. On smatra da tada osoba prolazi kroz fazu sve veće posvećenosti profesionalnim aktivnostima i ideologijama suočavajući se sa zadacima odrasle osobe poput zaposlenja, dok u isto vreme pokušava da izvrši sintezu svojih dečijih identifikacija na taj način da ostvari recipročni odnos sa društvom i zadrži lični kontinuitet identiteta (Erikson, 1956; Erikson, 1963).

Od samog početka empirijskih istraživanja zasnovanih na Eriksonovim konceptima model Džejmsa E. Marsija dominira ovim poljem (Bosma & Saskia Kunnen, 2001, Marcia, 1966). Za njega, identitet predstavlja samostrukturu koja se formira unutar pojedinca i koja čini dinamičku organizaciju nagona, sposobnosti, uverenja i lične istorije (Marsia, 1966). Marsija je došao do četiri vrste statusa identiteta Ega u psihološkom razvoju identiteta. Osnovna ideja se ogleda u tome da je pojam identiteta određen preko dva koncepta, posvećenost i izbori koje mlada osoba pravi u pogledu ličnih i socijalnih aspekata. Statusi identiteta prema Marsijinim nalazima mogu se kategorisati u konfuziju identiteta, moratorijum identiteta, preuzeti identitet i ostvareni identitet (Lukić, Todorović, Nikolić, 2023). Kao kognitivna struktura, identitet pruža okvir za tumačenje iskustva i relevantnih informacija, dok kao proces usmerava resurse koje adolescenti koriste za adaptaciju u svakodnevnom životu (Berzonsky, 1989). Formiranje identiteta povezano je sa prolaskom kroz krize

koje izaziva ambivalentnost i egzistencijalna anksioznost. Razrešenje kriza je od izvanrednog značaja za ostvarivanje autentičnosti i koherentnog osećaja sebe. Teorijski model Berzonskog identifikuje tri identitetska stila, informacioni, normativni i difuzno-izbegavajući stil, koji se međusobno razlikuju prema načinu na koji ljudi prikupljaju i obrađuju informacije o sebi, donose odluke i rešavaju probleme vezane za identitet. Ovaj autor nije razdvajao značenje identiteta i selfa.

Identitet se uglavnom ispitivao u razvojnoj, kliničkoj i psihologiji ličnosti, a od sredine prošlog veka i u socijalnoj psihologiji. Svakako da naš identitet odražava i kako nas vide značajne druge osobe iz najbližeg okruženja, kao i kako mi sebe vidimo u različitim relacijama. Socijalne relacije jesu utkane u samospoznaju sebe i sopstvenog identiteta. Inspirativan istraživački model je i tetrapartitni model orijentacija identiteta Čeka i Čeka (Cheek & Cheek, 2018). Orijetacije identiteta se odnose na relativnu važnost koju osoba pripisuje različitim atributima ili karakteristikama kada pokušava da se definiše i odgovori na pitanje "Ko sam ja?". Tetrapartitni model određuje self kao nadređeni konstrukt koji obuhvata četiri aspekta identiteta: lični identitet i tri aspekta socijalnog identiteta (Cheek & Cheek, 2018).

Lična orijentacija identiteta odnosi se na sklonost osobe da sebe određuje preko ličnih vrednosti, ideja, ličnih karakteristika. Svoje aktivnosti usmeravaju ka zadovoljenju individualnih potreba, ciljeva i vrednosti, nasuprot preferencijama grupe ili drugih generalno. Naglašena lična orijentacija govori o važnosti biti svoj i autentičan i povezuje se sa fazom separacije u odnosu na roditelje, koja je centralna tema u adolescenciji. Autonomija, nezavisnost i jedinstvenost su glavna okupacija kod lične orijentacije identiteta.

Relaciona orijentacija identiteta je osobenost da prilikom definisanja onoga što čini naš identitet, važnost pridajemo relacijama koje ostvarujemo sa ljudima u svom svakodnevnom životu i svom ponašanju u tim relacijama. Osobe sa izraženim relacionim identitetom kreiraju i biraju situacije u kojima će moći raditi nešto zajedno sa nekim, u kojem će moći graditi bliskost i intimnost. Osobe sa naglašenim relacionim identitetom imaju tendenciju da se stave u poziciju bliske osobe sa kojom ostvaruju odnos i njene potrebe stavljaju ispred svojih. Prilikom donošenja odluka uzimaju u obzir tuđe mišljenje (Cross & Morris, 2003).

Kolektivnu orijentaciju identiteta određuje važnost koju osoba pridaje grupama kojima pripada, kao što su nacija, država, porodica, politička partija, religijska grupa, pa čak i lokalitet na kome živi. Za razliku od relacionog identiteta, kada sopstvenu vrednost temeljimo na velikim grupama kojima pripadamo, nije neophodno da poznajemo članove grupe sa kojima se identifikujemo (Berezina et al., 2020). Istraživanja su pokazala da je kolektivni identitet povezan i sa porastom rezilijentnosti i efikasnijim izlaženjem na kraj sa različitim stresnim situacijama i teškoćama (Khan et al., 2014).

Javna orijentacija identiteta je spremnost osobe da prilikom određenja onoga što je čini osobom, onoga što je njena važna odrednica identiteta značaj pridaje atributima vezanim za utisak koji ostavlja na druge ljude, za svoju popularnost i reputaciju, fizičku pojavu, za to kako drugi ljudi reaguju na ono što kaže i radi. Ovo je stečena predispozicija. Mlada osoba određuje sebe preko spoljnog "imidža",

koji je izražen kroz socijalne uloge, relacije i prepoznavanje koje dobija od drugih (Cheek et al., 2014). Kod onih mladih osoba kod kojih je naglašena javna orijentacija identiteta postoji snažna potreba da bude prihvaćena od svih i viđena kao omiljena, i popularna. Ova orijentacija identiteta dovodi ih u situaciju da njihovo raspoloženje i samovrednovanje zavisi od njihove usklađenosti sa spoljnim standardima, vrednovanjima i očekivanjima. Kod njih postoji snažan unutrašnji pritisak da svoju predstavu o sebi podešavaju prema spoljašnjim očekivanjima i zahtevima. Rezultati nekih dosadašnjih istraživanja pokazuju da je izraženost ove orijentacije u pozitivnoj korelaciji sa negativnim indikatorima blagostanja i u pozitivnoj sa internalizovanim i eksternalizovanim problemima (Cheek & Cheek, 2018).

Imajući u vidu da se mali broj istraživanja u našoj sredini bavio proučavanjem tetrapartitnog modela identiteta u kontekstu vaspitnih stavova roditelja, prepoznata je potreba za boljim razumevanjem ovog odnosa. Dosadašnja saznanja ukazuju da ponašanje i stavovi roditelja imaju upliva u način na koji osoba doživljava sebe. U skladu sa tim, pretpostavili smo da vaspitni postupci i stavovi roditelja doprinose ličnoj, relacionoj, kolektivnoj i javnoj orijentaciji identiteta.

Metodologija

Problem istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati da li je pomoću vaspitnih stavova roditelja (toplo vaspitanje, hladno vaspitanje, popustljivo i ograničavajuće vaspitanje) moguće predvideti identitetske orijentacije (personalnu, relacionu, javnu i kolektivnu) mladih.

Uzorak i način prikupljanja podataka

Uzorak je bio prigodan i sačinjen od 151 ispitanika ($\bar{X} = 78.8\%$), starosti od 15 do 30 godina ($AS = 21.16$; $SD = 3.58$). Istraživanje je realizovano onlajn, putem društvenih mreža. Baterija upitnika sadržala je informisanu saglasnost sa svim relevantnim informacijama u vezi sa istraživanjem, kao i da je učešće anonimno. Istraživanje je odobreno od strane Etičke komisije Departmana za psihologiju Filozofskog fakulteta u Nišu.

Instrumenti

U istraživanju su korišćeni Skala vaspitnih stavova oca i majke i Upitnik identiteta (AIQ-IV).

Skala vaspitnih stavova (Kodžopeljić, 2009) je namenjena merenju vaspitnih stavova roditelja, na osnovu percepcije njihove dece. Sadrži četiri subskale: toplo vaspitanje, hladno vaspitanje, popustljivo i ograničavajuće vaspitanje. Skala je petostepena, Likertovog tipa, i sadrži ukupno 88 ajtema. Pouzdanost subskala u ovom istraživanju je iznosila: topli vaspitani stav oca $\alpha = .90$, hladni vaspitni stav oca $\alpha = .91$, popustljivi vaspitni stav oca $\alpha = .84$, ograničavajući vaspitni stav oca $\alpha = .80$,

topli vaspitani stav majke $\alpha = .91$, hladni vaspitni stav majke $\alpha = .91$, popustljivi vaspitni stav majke $\alpha = .84$, ograničavajući vaspitni stav majke $\alpha = .81$,

Upitnik identiteta, AIQ-IV (Cheek & Cheek, 2018), se sastoji od 35 ajtema namenjenih proceni četiri različite orijentacije identiteta: personalne, relacione, javne i kolektivne. Svaka stavka se procenjuje na petostepenoj skali Likertovog tipa od 1 (nije mi uopšte bitno) do 5 (izuzetno mnogo mi je bitno). Pouzdanost subskala je iznosila, za personalnu identitetsku orijentaciju, $\alpha = .88$, relacionu $\alpha = .91$, javnu $\alpha = .86$, dok je za kolektivnu bila $\alpha = .82$.

Rezultati

Najpre će biti prikazani rezultati deskriptivne statistike.

Tabela 1.

Deskriptivna statistika korišćenih varijabli

	Min	Max	AS	SD	Sk	Ku
Personalna orijentacija	1.40	5.00	4.42	.59	-2.13	6.25
Relaciona orijentacija	1.20	5.00	4.35	.64	-1.58	3.66
Javna orijentacija	1.14	5.00	3.30	.84	-.19	-.31
Kolektivna orijentacija	1.38	5.00	3.50	.84	-.28	-.54
Otac – toplo vaspitanje	11.00	55.00	41.12	10.21	-.88	.21
Otac – hladno vaspitanje	11.00	52.00	22.67	9.88	.86	-.08
Otac – popustljivo vaspitanje	11.00	55.00	41.33	8.36	-1.13	1.99
Otac – ograničavajuće vaspitanje	11.00	48.00	20.61	7.12	1.29	2.08
Majka – toplo vaspitanje	11.00	55.00	45.86	8.91	-1.22	1.17
Majka – hladno vaspitanje	11.00	55.00	19.91	9.04	1.36	1.94
Majka – popustljivo vaspitanje	18.00	55.00	43.79	7.82	-.80	.12
Majka – ograničavajuće vaspitanje	11.00	48.00	23.17	7.64	.90	.39

Na ispitanom uzorku ispitanika najdominantnije su personalna i relaciona orijentacija identiteta. Niže vrednosti, ali i dalje iznad teorijskog proseka su vrednosti kolektivne i javne orijentacije. Toplo i popustljivo vaspitanje oca i majke je su znatno iznad teorijskog proseka, a hladno i ograničavajuće znatno ispod teorijskog proseka, što govori u prilog toplog i popustljivog vaspitanja u porodicama ispitanika.

Sledi prikaz korelacija ispitivanih varijabli, kao i prikaz regresionih modela za svaku identitetsku orijentaciju ponaosob.

Tabela 2.
Korelacije orijentacije identiteta i vaspitnih stilova roditelja

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Personalna	/										
2. Relaciona	.65**	/									
3. Javna	.31**	.34**	/								
4. Kolektivna	.29**	.40**	.23**	/							
5. Otac–toplo	.06	.18*	-.07	.29**	/						
6. Otac–hladno	.12	-.10	.11	-.17*	-.78**	/					
7. Otac–popustljivo	.26**	.32**	-.02	.20*	.72**	-.52**	/				
8. Otac–ograničavajuće	-.04	-.19*	.06	.11	-.21*	.38**	-.50**	/			
9. Majka–toplo	.29**	.24**	.04	.31**	.32**	-.22**	.22**	-.11	/		
10. Majka–hladno	-.21**	-.18*	.01	-.17*	-.30**	.34**	-.25**	.21**	-.89**	/	
11. Majka–popustljivo	.31**	.27**	.11	.16*	.20*	-.10	.30**	-.25**	.77**	-.73**	/
12. Majka–ograničavajuće	-.24**	-.21*	-.11	.03	-.10	.09	-.32**	.43**	-.48**	.58**	-.72**

Napomena: * < .05; ** < .01

Personalna orijentacija identiteta je u značajnoj pozitivnoj korelaciji, ali niskog intenziteta sa toplim i popustljivim vaspitanjem majke i popustljivim vaspitanjem oca, a u značajnoj negativnoj korelaciji niskog intenziteta sa ograničavajućim vaspitanjem majke i hladnim vaspitanjem majke. Kada je reč o relacionoj orijentaciji identiteta, značajna, pozitivna, a niska korelacija ostvarena je sa toplim i popustljivim vaspitanjem oca i majke. Značajna, niska negativna korelacija relacione orijentacije identiteta ostvarena je sa hladnim i ograničavajućim vaspitanjem majke i ograničavajućim vaspitanjem oca. Javna orijentacija identiteta ne korelira ni sa jednim stilom vaspitanja roditelja, ali korelira sa svim ostalim orijentacijama identiteta. Kolektivna orijentacija identiteta značajno korelira pozitivno sa toplim vaspitanjem oca i majke i popustljivim vaspitanjem oca i majke, a negativno korelira sa hladnim vaspitanjem oca i majke. Korelacije su niskog intenziteta. Očekujemo da će regresiona analiza dati preciznije podatke o doprinosu vaspitnih stavova orijentacijama identiteta kod mladih.

Tabela 3.

Vaspitni stavovi roditelja kao prediktori kolektivne identitetske orijentacije

	β	t	p	Tolerance	VIF	
Otac – toplo vaspitanje	-.02	-.14	.885	.175	5.718	
Otac – hladno vaspitanje	-.16	-1.06	.289	.249	4.017	
Otac – popustljivo vaspitanje	.24	1.78	.077	.296	3.378	$R^2 = .24$, $F_{8,142} = 5.49$, $p < .001$
Otac – ograničavajuće vaspitanje	.22	2.16	.032	.500	1.998	
Majka – toplo vaspitanje	.73	3.70	.000	.140	7.149	
Majka – hladno vaspitanje	.47	2.47	.015	.145	6.906	
Majka – popustljivo vaspitanje	-.02	-.14	.891	.236	4.245	
Majka – ograničavajuće vaspitanje	.07	.58	.560	.346	2.892	

U ovom regresionom modelu moguće je objasniti 24% kriterijuma. U odnosu na kolektivnu identitetsku orijentaciju, kao značajni prediktori izdvojili su se ograničavajuće vaspitanje oca, toplo vaspitanje majke i hladno vaspitanje majke. Najveći je doprinos toplog vaspitanja majke.

Tabela 4.

Vaspitni stavovi roditelja kao prediktori relacije identitetske orijentacije

	β	t	p	Tolerance	VIF	
Otac – toplo vaspitanje	-.15	-.80	.422	.175	5.718	
Otac – hladno vaspitanje	-.02	-.12	.906	.249	4.017	
Otac – popustljivo vaspitanje	.36	2.58	.011	.296	3.378	$R^2 = .16$, $F_{8,142} = 3.42$, $p = .001$
Otac – ograničavajuće vaspitanje	-.02	-.21	.834	.500	1.998	
Majka – toplo vaspitanje	.36	1.76	.080	.140	7.149	
Majka – hladno vaspitanje	.27	1.33	.185	.145	6.906	
Majka – popustljivo vaspitanje	.09	.58	.562	.236	4.245	
Majka – ograničavajuće vaspitanje	-.01	-.09	.928	.346	2.892	

U ovom regresionom modelu moguće je objasniti 16% kriterijuma. Popustljivo vaspitanje oca se izdvojilo kao jedini značajan prediktor relacije identitetske orijentacije.

Tabela 5.

Vaspitni stavovi roditelja kao prediktori personalne identitetske orijentacije

	β	t	p	Tolerance	VIF	
Otac – toplo vaspitanje	-.14	-.80	.422	.175	5.718	
Otac – hladno vaspitanje	.27	1.87	.063	.249	4.017	
Otac – popustljivo vaspitanje	.48	3.61	.000	.296	3.378	$R^2 = .24.5$, $F_{8,142} = 5.76$, $p < .001$
Otac – ograničavajuće vaspitanje	.10	1.01	.316	.500	1.998	
Majka – toplo vaspitanje	.40	2.03	.044	.140	7.149	
Majka – hladno vaspitanje	.13	.68	.499	.145	6.906	
Majka – popustljivo vaspitanje	-.00	-.03	.976	.236	4.245	
Majka – ograničavajuće vaspitanje	-.05	-.44	.662	.346	2.892	

U ovom regresionom modelu moguće je objasniti 24,5% kriterijuma. Popustljivo vaspitanje oca i toplo vaspitanje majke izdvojili su se kao značajni prediktori personalne identitetske orijentacije.

Tabela 6.

Vaspitni stavovi roditelja kao prediktori javne identitetske orijentacije

	β	t	p	Tolerance	VIF	
Otac – toplo vaspitanje	-.11	-.58	.559	.175	5.718	
Otac – hladno vaspitanje	-.04	-.24	.807	.249	4.017	
Otac – popustljivo vaspitanje	.05	.34	.732	.296	3.378	$R^2 = .05$, $F_{8,142} = 1.01$, $p = .430$
Otac – ograničavajuće vaspitanje	.13	1.11	.267	.500	1.998	
Majka – toplo vaspitanje	.19	.87	.385	.140	7.149	
Majka – hladno vaspitanje	.33	1.54	.124	.145	6.906	
Majka – popustljivo vaspitanje	.13	.75	.454	.236	4.245	

Na osnovu Tabele 6 možemo uočiti da model kao celina nije značajan, kao i da se nijedna varijabla vaspitnog stava nije izdvojila kao značajan prediktor javne identitetske orijentacije.

Diskusija

Cilj istraživanja bio je ispitati da li je pomoću vaspitnih stavova roditelja moguće predvideti identitetske orijentacije mladih.

Rezultati pokazuju da je personalna orijentacija identiteta najizraženija, zatim relaciona, kolektivna i na kraju javna. Uzorak čine ispitanici uzrasta od 15 do 30 godina, u proseku starosti 21 godina i pretežno ženskog pola. U opsežnijem istraživanju u okviru projekta IDIOMATIC³, na uzorku 1956 ispitanika uzrasta od 14 do 19 godina, pretežno ženskog pola, dobijen je nešto drugačiji raspored dominantnih orijentacija identiteta. Na pomenutom uzorku mlađih ispitanika blagu prednost ima relaciona orijentacija identiteta nad personalnom, zatim je kolektivna najizraženija sa veoma sličnim vrednostima kao na našem uzorku i sledi javna orijentacija identiteta, koja je i na našem uzorku na poslednjem mestu. (Šakan & Tomašević, 2025). Pretpostavljamo da su razvojni separacioni psihosocijalni procesi na našem uzorku dalje odmakli, s obzirom na uzrast naših ispitanika što je dalo blagu prednost u prosečnim vrednostima personalne orijentacije identiteta nad komponentama identiteta u kojima su naglašene odrednice povezane sa relacijama sa bliskim osobama. Osobe sa izraženim relacionim identitetom kreiraju i biraju situacije u kojima će moći raditi nešto zajedno sa nekim, u kojem će moći graditi bliskost i intimnost. One imaju tendenciju da se stave u poziciju bliske osobe sa kojom ostvaruju odnos i njene potrebe stavljaju ispred svojih. Prilikom donošenja odluka uzimaju u obzir tuđe mišljenje (Cross & Morris, 2003). S tim u vezi,

³ Orijetacije identiteta i mentalno zdravlje kod adolescenata: Ispitivanje uloge bazičnih psiholoških potreba i kulture (IDIOMATIC), projekat podržan od strane Fonda za nauku Republike Srbije, rukovodilac dr Veljko Jovanović Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu

bilo bi značajno budućim istraživanjima pratiti da li sazrevanjem naglašenija postaje personalna na račun relacione, kolektivne i javne.

Centralni problem istraživanja bio je da ispitamo da li i koliki doprinos u vrednostima orijentacija identiteta imaju vaspitni stavovi roditelji, imajući u vidu da su osnovne dimenzije roditeljskih stavova emocionalna toplina i kontrola. U ovom radu oslonili smo se na Šeferov model (Schaefer, 1959, prema Piorkowska-Petrović, 1990) koji polazi od dve dimenzije: afektivna i dimenzija kontrole. Upitnik koji je korišćen u ovom istraživanju čine toplo vaspitanje oca i majke, hladno vaspitanje oca i majke (afektivna dimenzija roditeljstva), popustljivo i ograničavajuće vaspitanje oca i majke (dimenzija kontrole).

Regresiona analiza je pokazala da popustljivo vaspitanje oca i toplo vaspitanje majke najviše doprinose personalnoj orijentaciji identiteta. Najizraženiji doprinos vaspitni stavovi u celini imaju upravo kod ove orijentacije identiteta. Tolerantan stav roditelja, pre svega oca i majčina toplina i responzivnost pogoduje da osoba sebe određuje preko ličnih vrednosti, ideja, ličnih karakteristika. Mlade osobe sa naglašenom ličnom orijentacijom identiteta usmerene su prema zadovoljenju individualnih potreba, ciljeva i vrednosti, i naglašavaju potrebu biti svoj i autentičan.

Roditeljski stavovi takođe mogu objasniti 24% kriterijuma, kada je reč o kolektivnoj orijentaciji identiteta, pri čemu se više vaspitnih stavova ističe u pojedinačnom doprinosu ovoj orijentaciji identiteta. Kao značajni prediktori izdvojili su se: ograničavajuće vaspitanje oca, toplo vaspitanje majke i hladno vaspitanje majke. Najveći doprinos imalo je toplo vaspitanje majke. Kolektivnu orijentaciju identiteta odlikuje spremnost osobe da posebno pridaje značaj grupama kojima pripada, prvenstveno naciji, državi, porodici, politici, religiji, mestu življenja. U slučaju identifikacije sa velikim zajednicama kao što je nacija ili religija, nije nužno da poznamo članove grupe sa kojom se identifikujemo (Berezina et al., 2020). S jedne strane majčina toplina osnažuje da se veće grupe vide kao snažan oslonac identiteta, nešto nalik jačanju patriotskih osećanja i vezanosti za zajednicu. S druge strane ograničavajuće vaspitanje oca i hladno vaspitanje majke takođe doprinose osnaživanju kolektivne orijentacije identiteta kod mladih. Suprotni vaspitni stavovi dovode do sličnog ishoda, što ukazuje na potrebu dalje prorade konstrukta kolektivne orijentacije identiteta. Da li se ova orijentacija identiteta posebno razvija kod potrebe za zamenskim autoritetima u odnosu na roditelje, da li je kod onih koji imaju naglašenu kolektivnu orijentaciju, snižena lična i relacionala orijentacija identiteta, ili kada je reč o toplom majčinskom odnosu on podstiče i ličnu i kolektivnu i relacionalu orijentaciju identiteta. Ovo su pitanja na koja treba u daljim istraživanjima potražiti odgovore.

Prediktivna vrednost vaspitnih stavova jeste značajna i kod relacione orijentacije identiteta, ali je regersioni koeficijent nizak 16%. Verovatno da vršnjački odnosi takođe imaju svoj doprinos u relacionaloj orijentaciji identiteta i postaju socijalno ogledalo kroz koje procenjujemo svoje vrednosti. Značajan individualni doprinos ovoj dimenziji identiteta ima samo popustljivo vaspitanje oca.

Javna orijentacija identiteta kod mladih, koja se odnosi na stečenu predispoziciju da se osoba prilikom definisanja sebe oslanja na sliku o sebi izraženu kroz socijalne uloge, relacije i prepoznavanje koje dobija od drugih (Cheek et al., 2014),

naglašava atribute vezane za utisak koji ostavljaju na druge ljude, na svoju popularnost, reputaciju i fizičku pojavu. Vaspitni stavovi roditelja nemaju značajan doprinos ovoj orijentaciji identiteta. Ipak na ovom uzorku mladih kao i na uzorku ispitanika u projektu IDIOMATIK, ova identitetska orijentacija jeste prisutna i njena prosečna vrednost je iznad teorijskog proseka. Jasno je da je potrebno istražiti neke druge moguće činioce od značaja za ovu orijentaciju identiteta, kao što je uticaj društvenih mreža i mogući drugi medijski uticaji na kreiranje standarda uspešnosti.

Vrednost ovog istraživanja ogleda se pre svega u tome što predstavlja značajan iskorak u boljem razumevanju odnosa između vaspitnih stavova roditelja i tetraparbitnog modela identitete Čeka i Čeka (Cheek & Cheek 2018). Naime, dobijeni rezultati ukazuju da su vaspitni stavovi i oca i majke povezani sa različitim identitetskim orijentacijama mladih, izuzev kada je reč o javnoj identitetskoj orijentaciji, u odnosu na koju se nijedan prediktor nije izdvojio kao značajan. Značajno je, takođe, uočiti da kako emocionalna, tako i dimenzija kontrole imaju važnu ulogu u objašnjenju identitetskih orijentacija, s tim što kada je reč o dimenziji kontrole pozitivan doprinos ostvaruje popustljivost oca. Dobijeni rezultat nije iznenađujući imajući u vidu razvojni period u kome se nalaze ispitanici.

Ipak stečena saznanja treba sagledati u svetlu ograničenja istraživanja koja se, pre svega, ogledaju u karakteristikama uzorka. Najpre, skoro 80% uzorka čine osobe ženskog pola, stoga je potrebno u budućim istraživanjima voditi računa o polnoj ujednačenosti uzorka. Takođe, deo ograničenja odnosi se na starosni raspon ispitanika što je moglo da se odrazi na dobijene rezultate, te bi u budućim istraživanjima bilo preporučljivo suziti uzrasni raspon ispitanika. Pored toga, istraživanje je realizovano samo onlajn, što je onemogućilo praćenje načina na koji su ispitanici popunjavali upitnike kao i mogućnost razjašnjavanje eventualnih nejasnoća u vezi sa pitanjima.

Zaključak

Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja zaključujemo da je personalna orijentacija identiteta najizraženija na našem uzorku, a odmah zatim slede relaciona i kolektivna, dok je javna orijentacija identiteta najmanje izražena, mada i dalje iznad teorijskog proseka. Vaspitni stavovi roditelja u regresionim modelu imaju značajan doprinos personalnoj, kolektivnoj i relacionoj orijentaciji identiteta, dok je javna orijentacija identiteta nezavisna u odnosu na doprinos vaspitnih stavova roditelja i verovatno povezana sa nekim drugim značajnim činiocima za njen razvoj. Toplo vaspitanje majke i popustljivo vaspitanje oca značajno doprinose formiranju identitetskih orijentacija, a donekle i hladno vaspitanje majke i ograničavajuće vaspitanje oca. U jednom dosta drugačijem istraživanju (Matejević, Todorović, 2012), interesantno je da su studenti Filozofskog fakulteta procenili najpoželjnijim vaspitnim stilom autoritativno (visoka toplina i visoka kontrola) vaspitanje majke i permissivno vaspitanje oca. Da bi se personalna orijentacija identiteta, kao vrlo pozitivan razvojni ishod u genezi identiteta mladih, dominantno razvila izgleda da je podržavajući permissivan stav oca i emocionalan toplina majke važan uslov.

U budućim istraživanjima preporučujemo longitudinalno praćenje razvoja orijentacija identiteta, kao i praćenje relacija između personalne, relacione, kolektivne i javne orijentacije identiteta u odnosu na pol, uzrast i vrstu obrazovanja.

Literatura

- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of adolescent research*, 4(3), 268-282.
- Berezina, E., Gill, C. M. H. D., & Bovina, I. (2020). A study of the association between identity, life engagement and well-being among young Asian adults. *Social Identities*, 26(5), 608-623.
- Bosma, H. A., & Saskia Kunnen, E. (2001). Determinantes and Mechanisms in Ego Identity Development: A Review and Synthesis. *Developmental Review*, 39-66
- Cheek, N. N., Cheek, J. M., Grimes, J. O., & Tropp, L. R. (2014). *Public displays of self: Distinctions among relational, social, and collective aspects of the interdependent self*. Presented at the Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology.
- Cheek, N. N., & Cheek, J. M. (2018). Aspects of identity: From the inner-outer metaphor to a tetrapartite model of the self. *Self and Identity*, 17(4), 467-482.
- Cross, S. E., & Morris, M. L. (2003). Getting to know you: The relational self-construal, relational cognition, and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(4), 512-523.
- Čudina-Obradović i Obradović, 2006. *Psihologija braka i obitelji*, Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.
- Erikson, E. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56-122.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus*, Beograd: Zavod za udžbenike.
- Genc, L. (1988). Dimenzije vaspitanja i razvoj ličnosti: teorija i istraživanja. *Psihologija*, 21, 121-132.
- Genc, 1994; Percepcija zastupljenosti vaspitnih postupaka roditelja u zavisnosti od pola, uzrasta, socioekonomskog statusa i školskog uspeha adolescenata, u Đurić Đ. [ur.] *Ličnost u višekulturnoj sredini*, str.15-24, Novi Sad: Filozofski fakultet
- Jetten, J., Branscombe, N. R., Haslam, S. A., Haslam, C., Cruwys, T., Jones, J. M., Cui, L., Dingle, G., Liu, J., Murphy, S. C., Thai, A., Walter, Z., & Zhang, A. (2015). Having a lot of good things: multiple important group memberships as a source of self-esteem. *PLOS One*, 10(5), Article e0124609.
- Khan, S. S., Hopkins, N., Tewari, S., Srinivasan, N., Reicher, S. D., & Ozakinci, G. (2014). Efficacy and well-being in rural north India: The role of social identification with a large-scale community identity. *European Journal of Social Psychology*, 44(7), 787-798.
- Kodžopeljić, J., Pekić, J., Genc, A. (2008). Relacije između vaspitnih stavova roditelja i autoritarnosti dece. *Pedagoška stvarnost*, LIV, 9-10, 1027-1038

- Lukić, I., Todorović, J., Nikolić, M. (2023). Identity Status and Anxiety in Artistically Gifted Adolescents and Grammar School Students, *Godišnjak za psihologiju*, Vol 20, str 57-74.
- Leary & Allen, 2011 Leary, M. R., & Allen, A. B. (2011). Personality and persona: Personality processes in self-presentation. *Journal of Personality*, 79(6), 1191–1218.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Matejević, M. (2007). *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja*, Niš, Filozofski fakultet
- Matejević, M. (2012). Funkcionalnost porodičnih sistema i vaspitni stil roditelja u porodicama sa adolescentima. *Nastava i vaspitanje*, LXI, 1, 128–141.
- Matejević, M. i Todorović, J. (2012). *Funkcionalnost porodičnih odnosa i kompetentno roditeljstvo*, Niš, Filozofski fakultet.
- Mihić, I. (2005). Uloga vaspitnog stila roditelja u proceni porodice. U M. Franceško i M. Zotović (ur.), *Ličnost u višekulturnom društvu: Psihosocijalni aspekti društvene tranzicije u Srbiji* (str. 238-254). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mihić, I., Zotović, M. i Petrović, J. (2006). Sociodemografske karakteristike porodice, podela posla u kući i vaspitni stilovi roditelja u porodicama na teritoriji Vojvodine. *Pedagoška stvarnost*, Br. 1-2, 118-134.
- Павићевић, М. и Минић, Ј. (2014). Вазпитни ставови родитеља као предиктори селф концепта младих. У: Крстић, М., Ранђеловић, Д. и Николић, Г. (Ур.), *Млади и друштвене промене: између националног идентитета и евроинтеграција* (309-325). Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Piorkowska-Petrović, K. (1990): *Dete u nepotpunoj porodici*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta
- Petrović, J., Mihić, I., Zotović, M. i Kapor-Stanulović, N. (2009). Family roles of father and mother in the families in the process of transition, *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, Volume , Issue 128, Pages: 31-45
- Šakan, D., Tomašević, A. (2025). Bazične psihološke potrebe adolescenata-stabilnost i relacije sa sadržajima identiteta, U V. Jovanović (ur), *Orijentacije identiteta u adolescenciji* (101-129), Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Todorović, J. (2004). Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata, *Psihologija*, Vol. 37, br 2, str. 183-195.
- Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata*. Niš: Prosveta.
- Todorović, J. i Stojiljković, S. (2007). Porodični činioci nasilnog ponašanja dece i omladine, U N. Jovanović (ur) *Zbornik radova Omladina Balkana između nasilja i kulture mira*, str. 115-129, Filozofski fakultet Niš.

PARENTAL EDUCATIONAL ATTITUDES AS PREDICTORS OF IDENTITY ORIENTATION IN YOUNG PEOPLE

Jelisaveta Todorović

Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Niš

Miljana Spasić Šnele

Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Niš

Miljana Nikolić

Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Niš

Abstract: Identity formation is one of the central developmental themes of adolescence. The immediate family environment plays a formative role in the development of identity. Identity consolidation is a process that does not end at the age of 18; rather, in contemporary society, self-concept and identity processes extend into late adolescence and even beyond. This study examined the contribution of parental child-rearing attitudes in predicting young people's identity orientations. The study was conducted with 151 respondents ($F = 78.8\%$) aged 15 to 30 years ($M = 21.16$; $SD = 3.58$) using the Scale of Educational Attitudes of Father and Mother and the Identity Questionnaire (AIQ-IV). Father's permissive parenting attitudes and mother's warm parenting attitudes emerged as significant predictors of *personal identity orientation*, while father's permissive parenting attitudes emerged as the only significant predictor of *relational identity orientation*. In relation to the *collective identity orientation*, the father's restrictive parenting attitudes, as well as the mother's warm and cold parenting attitudes, emerged as significant predictors. The obtained results indicate the importance of the educational attitudes of both parents in predicting aspects of the self that young people consider important for defining identity.

Key words: educational attitudes, identity orientations, youth

UDK 371.121:373.3/.4

Originalan naučni rad

Primljeno: 21.2.2026.

Prihvaćeno za objavljivanje: 22.5.2026.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2026.4>

PERCEPCIJE POSLODAVACA O PROFESIONALNOJ PRIPREMLJENOSTI DIPLOMIRANIH PEDAGOGA: IM- PLIKACIJE ZA UNAPREĐIVANJE INICIJALNOG OBRA- ZOVANJA¹

Jelena Osmanović Zajić²

Departman za pedagogiju, Filozofski Fakultet, Univerzitet u Nišu

Jelena Maksimović

Departman za pedagogiju, Filozofski Fakultet, Univerzitet u Nišu

Bisera Jevtić

Departman za pedagogiju, Filozofski Fakultet, Univerzitet u Nišu

Apstrakt: Rad je usmeren na sagledavanje percepcija poslodavaca osnovnih i srednjih škola o profesionalnim kompetencijama diplomiranih pedagoga i usklađenosti studijskog programa pedagogije sa potrebama i zahtevima vaspitno-obrazovnog rada. U radu je analiza usmerena na: relevantnost znanja i sposobnosti, nivo i strukturu profesionalnih kompetencija, usklađenost stečenih znanja i veština sa potrebama ustanove, uočenim nedostacima formalnog obrazovanja, preporukama za unapređivanje studijskog programa pedagogije i mogućnosti unapređenja saradnje između fakulteta i osnovnih i srednjih škola. Istraživanje je realizovano kvalitativnom metodom i tehnikom intervjuisanja. Za prikupljanje podataka konstruisan je polustrukturisani intervju pod nazivom: Intervju sa poslodavcima koji zapošljavaju pedagoge, konstruisan od strane članova projektnog tima Departmana za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu. Rezultati su pokazali da diplomirani pedagozi imaju dobra teorijska znanja, komunikacione veštine, pedagošku senzibilnost i empatiju. Takođe, rezultati istraživanja ukazali su na: nesklad između teorijskih znanja i praktičnog iskustva, nesigurnost u radu, nisku samostalnost i samopouzdanje, probleme u komunikaciji i saradnji, nedostatak inicijative, nepoznavanje zakonskih okvira i dokumentacije kao i nesnalaženje u specifičnim pedagoškim situacijama. Zaključuje se da postoji potreba za unapređivanjem saradnje između visokoškolske ustanove i osnovnih i srednjih škola radi jačanja praktične dimenzije obrazovanja budućih pedagoga.

Ključne reči: profesionalna pripremljenost, školski pedagog, inicijalno obrazovanje, profesionalne kompetencije, poslodavci

¹ Pripremljeno u okviru projekta „Nauka, obrazovanje pedagoga i tržište rada u susret 55. godišnjici rada Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu“, koji se izvodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (br. 373/1- 12-01).

² jelena.osmanovic.zajic@filfak.ni.ac.rs

Uvod

Profesionalna pripremljenost diplomiranih pedagoga predstavlja jedno od ključnih pitanja visokoškolskog obrazovanja, naročito u kontekstu sve izraženijih zahteva za povezivanjem teorijskih znanja i sasvim praktičnih kompetencija neophodnih za rad u vaspitno-obrazovnim ustanovama.

Školski pedagog na svom radnom mestu obavlja složene profesionalne zadatke koje zahtevaju razvijene kompetencije u oblasti planiranja, praćenja, savetodavnog rada, komunikacije, saradnje sa nastavnicima, učenicima i roditeljima, i drugim akterima obrazovne prakse. U odnosu na savremeni obrazovni kontekst nameće se potreba kontinuiranog preispitivanja usklađenosti inicijalnog obrazovanja pedagoga sa realnim zahtevima radnog okruženja.

Sistem visokog obrazovanja i visokoškolske nastave usmeren je ka ishodišno-orijentisanom obrazovanju (Spady, 1994), pristupu u kojem su ishodi učenja jasno definisani i merljivi a akcenat je na povezivanju teorije i prakse. U savremenom visokom obrazovanju ishodi učenja imaju značajnu ulogu u povezivanju teorijskih znanja i profesionalnih kompetencija studenata i doprinose povezivanju obrazovnih sadržaja sa zahtevima profesionalne prakse (Lungulov, 2017). Takođe, ishodi učenja su jedan od ključnih koncepata Evropskog okvira kvalifikacija za celoživotno učenje (European Commission, 2015). Ovakvim pristupom nastava, aktivnosti, literatura i evaluacija postavljaju se sa ciljem koji vodi ka ishodima učenja. Ishodi učenja mere znanje, razumevanje i sposobnosti studenta po završetku procesa učenja. Koncept kompetencije podrazumeva više od samog sticanja znanja i veština; on podrazumeva mobilizaciju znanja, veština, stavova i vrednosti kako bi se zadovoljili složeni zahtevi. Sticanje ovih kompetencija vodi poželjnom individualnom razvoju i blagostanju, kao i procvatu kultura i društava (Keyes & Haidt, 2002). Kompetencije školskih pedagoga, usko su povezane sa ishodima učenja, relevantnošću znanja i sposobnosti. U ovom radu odlučili smo se da ukažemo na podelu kompetencija školskih pedagoga autora Staničića (2005), koja obuhvata sve relevantne dimenzije: (1) stručno-pedagoške kompetencije koje se odnose na poznavanje procesa vaspitanja i obrazovanja, (2) kompetencije koje se odnose na međuljudske odnose i rad s ljudima, (3) organizacijsko-razvojne kompetencije i poznavanje funkcija procesa vaspitanja i obrazovanja, (4) poznavanje školskog poslovanja ili upravno-administrativne kompetencije, i (5) radno-izvršne kompetencije, odnosno ponašanje u praksi.

U ovakvim okolnostima, učenje usmereno na studenta jača kritičke sposobnosti i razumevanje, aktivnost, autonomiju i odgovornost, kao i refleksivan pristup procesu učenja i kod studenta i kod nastavnika (European Union, 2015). Ishodi učenja su jasni iskazi o tome šta se od pojedinca očekuje da zna, razume i da je sposoban da pokaže, odnosno uradi nakon završenog procesa učenja i koji omogućavaju proverljivost nivoa razvijenosti kompetencija, odnosno dostignutosti znanja, veština, stavova i sposobnosti (Zakon o nacionalnom okviru kvalifikacija Republike Srbije, 2018/2023, čl. 2, tač. 4).

Ishodi učenja se dodeljuju pojedinačnim obrazovnim komponentama (predmet, praksa, seminar) i studijskom programu kao celini. Koriste se i u evropskim

i nacionalnim kvalifikacionim okvirima radi opisivanja nivoa kvalifikacije. Ishodi učenja OAS i MAS Pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (n.d.) usmereni su na to da studenti stiču opšte i predmetno-specifične kompetencije kvalitetnog obavljanja pedagoške delatnosti koje su usaglašene sa odgovarajućim nivoima Nacionalnog okvira kvalifikacija u Republici Srbiji. U okviru opštih kompetencija OAS i MAS Pedagogije studenti se osposobljavaju da: (1) Primenjuju sistematizovana akademska znanja iz pedagoške teorije i prakse; (2) Kritički i samokritički prosuđuju i vrednuju pojave i procese vaspitanja i obrazovanja; (3) Analiziraju, evaluiraju i usavršavaju profesionalnu delatnost koristeći savremena naučna znanja, primere dobre prakse i rezultate vrednovanja i samovrednovanja; (4) Razvijaju komunikacione kompetencije i saradničke odnose sa užim i širim vaspitno-obrazovnim i socijalnim kontekstom; (5) Učestvuju u timskom radu i drugim kooperativnim oblicima rada, podstiču i razvijaju kvalitetne interakcije među učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa; (6) Ispoljavaju senzibilnost za etičke, multietičke i interkulturalne probleme; (7) Ovladavaju metodama, tehnikama i procesima istraživačkog rada, precizno koncipiraju nalaze svojih i drugih istraživanja i sistematski prezentuju utvrđene rezultate; (8) Usaglašavaju vaspitno-obrazovni rad sa aktuelnim inovacijama u pedagoškoj delatnosti; (9) Izgrađuju profesionalnu etičnost pedagoškog poziva (Filozofski fakultet u Nišu, n.d.).

Sadržajima svih predmeta objedinjuju se teorijska saznanja iz svih nastavnih predmeta. Na taj način stvara se otvoreni sistem upotrebljivih znanja i sposobnosti, neophodnih za uspešan praktični rad školskog pedagoga; Temeljno se upoznaju područja rada pedagoga u školi, uvežbavaju se veštine, razvijaju navike i vrednosti neophodne za pedagoško delovanje u funkciji unapređivanja delatnosti škole, dok se primerima iz prakse, studenti uvode u sistem metodičkih postupaka i delovanja pedagoga u školi. Naglasićemo da ovo istraživanje ne upućuje na potrebu unapređivanja pojedinačnih predmeta, već ukazuje na značaj daljeg osnaživanja i unapređivanja praktične dimenzije i profesionalno orijentisanih ishoda na nivou celokupnog studijskog programa pedagogije, kroz sistematizovano povezivanje teorijskih sadržaja i koncepata sa realnim profesionalnim kontekstom, odnosno radom u školi.

Naglaskom na postignuća studenata kroz praktičnu primenu i razvoj znanja, umenja, veština i navika, cilj visokoškolske nastave je na obrazovanju studenata za život i rad u društvu znanja čije su osnovne vrednosti primenljivost znanja, aktivan odnos prema profesionalnom razvoju i celoživotno obrazovanje. Davanjem prioriteta celoživotnom učenju, visokoškolske ustanove mogu osnažiti pojedince da napreduju u promenljivom okruženju, promovišući društvenu koheziju, napredovanje u karijeri i lični rast (Angwaomaodoko, 2025). Profesionalna osposobljenost diplomiranih pedagoga sagledava se kao rezultat delovanja teorijskih znanja i praktičnih iskustava u profesionalnom kontekstu gde se i primenjuju. Studijski program pedagogije predviđa razvoj opštih i specifičnih kompetencija za rad u vaspitno-obrazovnoj instituciji kao što su škole, te se nivo njihove primenljivosti mogao ispitati i proceniti iz perspektive poslodavaca. Zapravo, direktori osnovnih i srednjih škola kao značajni neposredni procenjivači profesionalne spremnosti diplomiranih pedagoga mogu predstavljati značajan izvor informacija o usklađenosti studijskog programa sa zahtevima realnog radnog

okruženja. Posebno značajnim se može smatrati pitanje *u kojoj meri studijski program pedagogije doprinosi profesionalnoj pripremljenosti diplomiranih pedagoga za sve izazove rada u školskom kontekstu, kao i koje kompetencije poslodavci u ovom trenutku procenjuju kao razvijene ili nedovoljno razvijene?* Cilj ovog kvalitativnog istraživanje je da se sagledaju percepcije poslodavaca (direktora osnovnih i srednjih škola) o profesionalnoj osposobljenosti diplomiranih pedagoga, kao i to koliko su OAS i MAS pedagogije usklađene sa potrebama koje nameće praktična delatnost.

Metoda

Predmet ovog istraživanja predstavljaju stavovi i iskustva ispitanika o (1) relevantnosti znanja i sposobnosti diplomiranih studenata, (2) profesionalnim kompetencijama diplomiranih studenata, (3) usklađenosti znanja i veština sa potrebama škole, (4) nedostacima formalnog obrazovanja studenata pedagogije, (5) preporukama za unapređenje kurikuluma, nastave i prakse, i (6) mogućnostima za unapređenje saradnje fakulteta i škola.

Kvalitativno istraživanje igra ključnu ulogu u istraživanju ljudskih iskustava, društvenih interakcija i kontekstualnih značenja o složenim pedagoškim pitanjima. Za razliku od studija koje se oslanjaju na numeričke podatke i statističku analizu, kvalitativna metoda teži da razume fenomene koristeći bogate deskriptivne podatke koji obuhvataju dubinu i složenost iskustava ispitanika. Njenom primenom omogućava se dublje razumevanje subjektivnih značenja, individualne percepcije i društvene kontekste, što ga čini posebno vrednim za istraživanje nijansiranih tema, koje se ne mogu lako kvantifikovati (Chand, 2025; Brinkmann, 2022). Polazeći od prirode istraživačkog problema, kvalitativni pristup ocenjen je kao najprimereniji za ispitivanje percepcija poslodavaca o profesionalnoj pripremljenosti diplomiranih pedagoga. U istraživanju je korišćen polustrukturisani intervju u pisanoj formi (written semi-structured interview) konstruisan od strane članova projektnog tima Departmana za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu pod nazivom: *Intervju sa poslodavcima koji zapošljavaju pedagoge*, a koji je obuhvatao šest tematskih celina. Intervjuisanje je realizovano tako što su ispitanici unapred informisani o cilju istraživanja. S obzirom na to da je ovde reč o malom uzorku dobijene podatke ne možemo generalizovati na populaciju svih poslodavaca (direktora osnovnih i srednjih škola), već samo na ispitanike koji su uključeni u istraživanje i na skup ustanova. Moramo napomenuti da je cilj kvalitativnog istraživanja celovit i detaljan opis problema ali da se dobijeni podaci i rezultati ne mogu reflektovati na populaciju škola koje nisu obuhvaćene ovim istraživanjem.

U istraživanju je učestvovalo 13 ispitanika (N=13) na rukovodećim pozicijama poslodavaca (direktori osnovnih i srednjih škola) koji zapošljavaju diplomirane pedagoge. U ovom istraživanju uzorak je formiran namernim odabirom. Namerno uzorkovanje podrazumeva svesno biranje određenih ispitanika na osnovu unapred postavljenog kriterijuma koji je od velike važnosti i interesa za predmet istraživanja.

Kada je u pitanju obrada podataka, najpre je izvršeno primarno kodiranje podataka kojima su izdvojeni odgovori ispitanika i izdvojeni inicijalni kodovi prema sek-

torima. U drugom krugu obrade, izvršeno je sekundarno (aksijalno) kodiranje koje je obuhvatalo grupisanje istih ili sličnih odgovora ispitanika ili sasvim posebnih odgovora, odnosno kodova. Urađeno je višeslojno, segmentisano kodiranje jer jedan odgovor ispitanika zahteva više kodova i kodirani su u skladu sa značenjem koje nose.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja prikazana je na osnovu tematske analize odgovora ispitanika. Presek je sistematizovan prema tematskim celinama intervjuua i kroz tabele koje sadrže najčešće i reprezentativne odgovore.

U okviru prve tematske celine koja se odnosi na relevantnost znanja i sposobnosti stečenih tokom studija izdvojili smo podatke koji se odnose na očekivane ishode učenja i praktičnu spremnost diplomiranih pedagoga. Pregled identifikovanih ishoda učenja koje ispitanici posebno ističu prikazan je u Tabeli 1. Ispitanici navode da diplomirani studenti pedagogije stiču relevantna znanja i sposobnosti tokom studija. Međutim, identifikovani su ishodi učenja koje studenti pedagogije treba da poseduju: Da poznaju organizaciju rada škole, da znaju koji timovi postoje pri školi, te da razumeju svrhe izrade školskih dokumenata.

Tabela 1.

Perspektiva poslodavaca o profesionalnoj pripremljenosti diplomiranih pedagoga

Osnovne i srednje škole	
Kategorija	Nalazi
Najizraženija područja profesionalne osposobljenosti	• Pedagoško-psihološka i didaktičko - metodička znanja • Planiranje i programiranje vaspitno-obrazovnog rada • Vrednovanje i samovrednovanje rada • Komunikacione i savetodavne veštine • Inkluzivne kompetencije i razumevanje različitosti • Kompetencije za izradu pedagoške dokumentacije • Analitičke sposobnosti • Teorijska pedagoška znanja • Pedagoška senzibilnost/empatija • Sposobnost za timski rad i saradnju • Motivisanost za rad i učenje • Digitalne kompetencije
Područja koja treba dodatno jačati	• Praktična primena znanja • Zakonski okvir • Dokumentacija • Samostalnost • Snalaženje u specifičnim pedagoškim situacijama

Podaci pokazuju da se posebno izdvajaju kao važne sledeće kompetencije iz oblasti: pedagoško-psiholoških, didaktičko-metodičkih kompetencija, kompetencija iz oblasti savetovanja i komunikacione veštine. Prisutan je stav da diplomirani studenti pedagogije poseduju teorijska znanja, ali im nedostaje praktična primena tih znanja još u toku studija. Pored napred navedenog, jedan od ispitanika među prvim ističe

da među najvažnijim ishodima učenja koje diplomirani studenti pedagogije treba da poseduju, jeste to da treba da budu iz oblasti planiranja, programiranja, praćenja, vrednovanja i samovrednovanja. Ishodi učenja i profesionalne kompetencije diplomiranih studenata pedagogije prema mišljenju ispitanika treba da budu usmereni na analizu i razumevanje socijalnih odnosa, interaktivni rad, timski rad, poznavanje zakonskih regulativa za rad u osnovnoj školi, poznavanje izrade učeničkih portfolija i karakteristika strukturisanog posmatranja, poznavanje procedura u kriznim situacijama, znanja neophodna za apliciranje projekata u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Takođe, znanja jesu relevantna, ali bi prema mišljenju ispitanika, posebno raditi na ishodima usmerenim ka inkluziji, sa posebnim akcentom u sferi rada sa decom sa posebnim potrebama i posebno nadarenom decom. U tom kontekstu istaknuto je da studenti treba da jačaju svoja znanja i kompetencije iz oblasti defektologije radi što uspešnije primene inkluzivnosti i inkluzivnog obrazovanja u vaspitno-obrazovnoj praksi (Pogledati Tabelu 1).

Ovi nalazi ukazuju na to da se u formalnom obrazovanju studenata pedagogije mora pružiti kontinuirana primena teorijskih znanja i to u realnim radnim uslovima (Ledić, Staničić, & Turk, 2013). Ispitanici takođe u svojim odgovorima ističu da je primetna nedovoljna samostalnost u radu u prvim mesecima zaposlenja, te da je ona praćena nesigurnošću u preuzimanju inicijative i odgovornosti. Zbog toga se u više odgovora ispitanika može izdvojiti zajednički stav o važnosti mentorske obuke i podrške koji se prepoznaje kao važan, možda čak i ključni faktor u procesu profesionalnog osnaživanja mladih pedagoga.

Ovakvo poimanje rezultata upućuje da je profesionalna kompetentnost diplomiranih studenata pedagogije rezultat jednog dugoročnog procesa koji se nastavlja i nakon formalnog obrazovanja i to kroz iskustvo rada i institucionalnu podršku.

U okviru druge celine koja se odnosi na usklađenost znanja i veština sa potrebama škola izdvojili smo podatke koji se odnose na procenu nivoa usklađenosti znanja i veština sa potrebama škola koje se u praksi prepoznaju kao najrazvijenije. Pregled procene nivoa usklađenosti znanja i veština i najčešće navođenih odgovora prikazan je u Tabeli 2.

Tabela 2.

Percepcije poslodavaca o usklađenosti znanja i veština sa potrebama ustanove/organizacije

Osnovne i srednje škole	
Usklađenost znanja i veština	
Generalni stav o nivou kompetencija	Poseduju dobru teorijsku osnovu
Odnos teorije i prakse	Nedovoljno praktičnog iskustva za rad u organizaciji/ustanovi
Nedostaci	Nesigurnost u radu Niska samostalnost i samopouzdanje Problemi u komunikaciji Nedostatak inicijative Nedovoljno poznavanje zakonskih okvira i dokumentacije Nesnalaženje u specifičnim pedagoškim situacijama

U istraživanju usklađenosti znanja i vještina sa potrebama škola, kao prvi dominantni i ponavljajući obrazac izdvaja se nedovoljno praktičnog iskustva. Naime, direktori ustanova smatraju da usklađenost postoji, ali je jaz između teorije i prakse eksplicitno i implicitno prisutan među svim odgovorima ispitanika. Kod jednog ispitanika se našao i jedan sasvim konkretan predlog a odnosi se na uvođenje jednonedeljne prakse za sve uže-stručne predmete u okviru semestra. Najveći broj ispitanika upravo ukazuje da su glavni nedostaci neusklađenost teorijskih znanja sa zahtevima realnog institucionalnog konteksta. Sve to se manifestuje na načine kao što su nedostaci inicijative, nedovoljno samostalnosti u radu i nisko profesionalno samopouzdanje diplomiranih pedagoga. U odgovorima ispitanika izdvajaju se problemi u oblasti komunikacije i saradničkih odnosa (izdvojeno u radu sa roditeljima), kao i nedovoljno poznavanje zakonskih regulativa, normi, pravilnika i pedagoške dokumentacije. Svi ovi nalazi mogu biti indikatori koji oslikavaju potrebu sistemskog jačanja praktičnih komponenti studijskog programa, uz neophodnost osnaživanja studenata za samostalan, kritički orijentisan, odgovoran i profesionalan pristup u radnim okolnostima.

U okviru treće tematske celine koja se odnosi na preporuke za unapređivanje kurikuluma, nastave i prakse izdvojili smo podatke koji se odnose na procenu preporuka za unapređivanje kurikuluma, nastave i prakse sa potrebama škola. Pregled preporuka za unapređivanje kurikuluma, nastave i prakse i najčešće navođenih odgovora prikazan je u Tabeli 3.

Tabela 3.

Preporuke za unapređenje kurikuluma, nastave i

Osnovne/srednje škole	
Preporuke	Preporuke za unapređivanje kurikuluma, nastave i prakse
	Povećanje obima i trajanja stručne prakse
	Više praktičnog rada u realnom školskom okruženju
	Uvođenje/jačanje mentorskog sistema
	Rad na pedagoškoj školskog dokumentaciji
	Razvoj komunikacionih i savetodavnih vještina
	Uvođenje radionica, studija slučaja, problemske nastave
	Upoznavanje sa zakonskom regulativom
	Razvoj inkluzivnih kompetencija i rada sa roditeljima
	Saradnja fakulteta i vaspitno obrazovnih ustanova
	Osnaživanje samostalnosti i inicijative studenata

Ispitanici iskazuju visok stepen saglasnosti u pogledu konkretne potrebe za unapređivanjem praktične komponente studijskog programa pedagogije. Frekvencijalno najviše, isticana je preporuka ispitanika za povećanjem obima i trajanja stručne prakse. U tom kontekstu, izdvajamo preporuku jednog od ispitanika o trajanju stručne prakse tokom semestra ili čitave godine. Takođe, jedan od ispitanika predlaže da stručna praksa treba da se obavlja u apsolutno svim institucijama u kojima studenti pedagogije mogu da se zaposle nakon završetka studija. Značajan broj ispitanika naglašava potrebu za

mentorstvom, a jedan od njih daje preporuku uvođenja formalnog, sistemski uređenog mentorstva, gde bi trebalo da svaki student ima svog aktivnog mentora za vreme obavljanja stručne prakse, koji će tokom dužeg perioda pratiti njegov rast i razvoj. Dalje, date su preporuke koje se odnose na potrebu za jačanjem kompetencija za primenu radionica, problemske nastave, studije slučaja. Istaknuta je i potreba za razvojem komunikacionih veština, savetodavnih veština, inkluzivne obrazovne prakse i upoznavanja sa zakonskom regulativom i školskom dokumentacijom.

U okviru četvrte tematske celine koja se odnosi na preporuke za unapređenje saradnje fakulteta i škola izdvojili smo podatke koji se odnose na procenu mogućnosti za unapređenje saradnje fakulteta i škola. Pregled mogućnosti za unapređenje saradnje fakulteta i škola i najčešće navođenih odgovora prikazan je u Tabeli 4.

Tabela 4.

Percepcije poslodavaca o mogućnostima za unapređenje saradnje

Osnovne/srednje škole	
Mogućnosti za unapređenje saradnje fakulteta i škola	
Mogućnosti	Gostujuća predavanja
	Zajedničke aktivnosti i projekti
	Razmena iskustava
	Mentorski rad/Mentorisana praksa
	Bolja organizacija i struktura saradnje
	Radionice, paneli, debate
	Povezivanje sa institucijama
	Učešće u reviziji studijskog programa
	Praksa u domovima učenika i seoskim školama
	Unapređivanje komunikacije

Istraživanjem mogućnosti za unapređenjem saradnje fakulteta i ustanova izdvojeni su konstruktivni predlozi prikazani u Tabeli 4. Analiza odgovora ukazuje da je najčešći odgovor ka unapređivanju saradnje organizovanje gostujućih predavanja i realizacija zajedničkih aktivnosti i projekata. Nekolicina odgovora ukazuje na izraženu potrebu za uključivanjem studenata u praktičan rad i to u realnom školskom okruženju, kao i na potrebu za vođenim mentorstvom i podrškom u toku prakse još za vreme studiranja što bi im olakšalo kasnije prilagođavanje u realnom radnom okruženju.

Manji, ali značajan broj ispitanika govori o potrebi za različitim oblicima stručne razmene poput radionica, panela i debata. Pojedini individualni odgovori dodatno ukazuju na važnost povezivanja fakulteta sa drugim relevantnim ustanovama. U ovom slučaju izdvajamo jedan predlog u kome se ističe da bi bilo dobro da fakultet ostvaruje saradnju sa Nacionalnom službom za zapošljavanje, gde bi se pripravnički staž organizovao u onim institucijama gde mentori završavaju svoju poslednju godinu radnog staža, gde bi se potencijalno i desilo zaposlenje diplomiranih studenata i gde bi se na taj način osposobili za samostalni rad. Pojedini ispi-

tanici ukazuju na mogućnosti obavljanja stručne prakse pod vođenim mentorstvom u seoskim školama i domovima učenika. U ispitivanju ovog važnog segmenta za unapređivanje saradnje fakulteta i škola evidentno je da su svi ispitanici neosporno potvrdili da je ta saradnja od izuzetne važnosti, da su otvoreni za saradnju i razmenu iskustava. Sagledano u celini, rezultati ukazuju da ispitanici prepoznaju saradnju fakulteta i škola kao jedan važan resurs za unapređivanje kvaliteta studiranja, naročito kroz praktičan rad, mentorski rad, zajedničko delovanje na ovom polju.

Diskusija

Rezultati ovog istraživanja pokazuju na koji način poslodavci, direktori osnovnih i srednjih škola procenju profesionalnu spremnost diplomiranih studenata pedagogije kao i to da li su studijski programi OAS i MAS pedagogije usklađeni sa zahtevima prakse i potrebama koje diktira tržište rada. Ispitanici prepoznaju da diplomirani pedagozi poseduju adekvatna teorijska znanja i dobro utemeljenu teorijsku osnovu, razvijene komunikacione veštine, pedagošku senzibilnost i empatiju za posao koji obavljaju u interakciji sa akterima vaspitno-obrazovne prakse.

Možemo konstatovati da postoji potreba za daljim unapređivanjem praktično orijentisanih sadržaja, poznavanja zakonskih okvira, jačanja operativnih veština i potreba za osamostaljivanjem studenata u profesionalnom kontekstu. Kroz dve tematske celine uvideli smo da je naglašen obrazac koji se odnosi na raskorak između stečenih teorijskih znanja na fakultetu i primene tih znanja u praksi. Zapaža se da diplomirani pedagozi ne poseduju dovoljno praktičnog iskustva. Ove rezultate možemo povezati sa ishodišno-orijentisanim obrazovanjem (Burlakova et al., 2021) što ukazuje da je deo ishoda učenja potrebno osnažiti tokom studija. Ispitanici su istakli potrebu da se diplomirani pedagozi bolje upoznaju sa radom školskih timova, izradom i poznavanjem pedagoške dokumentacije. Ovaj segment ukazuje na neophodnost povezivanja nastavnih sadržaja i predmeta sa praktičnim radom u školama. Od savremenog pedagoga danas se očekuju znanja, veštine i stavovi koji omogućavaju aktivno i efikasno delovanje na radnom mestu. Sasvim sigurno da će na radnom mestu razvijati i primenjivati kompetencije za otkrivanje, razumevanje i rešavanje problema u vaspitnoj praksi (Vračar i Milovanović, 2014).

Ispitanici su ukazali na nedostatke formalnog obrazovanja studenata pedagogije koji se reflektuju kao nedostatak ili nesklad između teorijskih znanja i praktičnog iskustva, nesigurnosti u radu, niske samostalnosti i samopouzdanja, problema u komunikaciji i saradnji, nedostatku inicijative, nedovoljno poznavanje zakonskih akata vezanih za osnove sistema obrazovanja i vaspitanja, vođenje dokumentacije (Maksimović, 2021; Zlatić, n.d.) kao i delovanje u specifičnim pedagoškim situacijama. Iz analiziranih podataka možemo zaključiti da se jačanje profesionalnih kompetencija diplomiranih pedagoga ne završava sa okončanjem studija i diplomiranjem već je to jedan kontinuirani proces u kojem je podrška institucije, posebno mentorske podrške, od izuzetne važnosti za unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada.

Kada su u pitanju studijski programi OAS i MAS pedagogije potrebno je povećati obim vremenskog boravka i prakse u školama, jačanje kompetencija za obavljanje posla pedagoga u školama i afirmisanje profesionalnog funkcionisanja. Poseban akcenat na koji su ispitanici ukazali odnosi se na jačanje komunikacionih kompetencija, kao i kompetencija za savetodavni rad, inkluzivno obrazovanje i razumevanje različitosti. Ispitanici su predložili da su diplomiranim pedagozima potrebne veće afirmacije aktivnih metoda u nastavi u okviru kojih student istražuje, ispituje i uči, a vrednuju se motivisanost, razvoj osobnosti, rad i napredak (Ljubac Mec, 2022): radionice, problemska nastave, studije slučaja.

Veoma važan podatak u istraživanju usmeren je na potrebu jačanja saradnje fakulteta i škola kako bi se umanjio nesklad i raskorak između teorije i prakse. Ispitanici smatraju da gostujuća predavanja, zajedničke aktivnosti i projekti, razmena iskustava, mentorski rad, radionice, paneli, debate doprinose unapređivanju komunikacije, boljoj saradnji, povezivanjem sa institucijama, ali i učešćima poslodavaca, direktora osnovnih i srednjih škola u reviziji studijskog programa.

Ne možemo da se ne osvrnemo na veliko ograničenje ovog istraživanja a koje se odnosi na izuzetno mali uzorak istraživanja (N=13), da su podaci prikupljeni pisanim putem, da nije omogućen neposredan kontakt i spontane interakcije sa ispitanicima (bez mogućnosti za postavljanjem potpitanja). Takođe, rezultate ne možemo da generalizujemo na populaciju svih poslodavaca, u ovom slučaju direktora osnovnih i srednjih škola, već samo na ispitanike koji su uključeni u ovo istraživanje i škola iz kojih dolaze.

Preporuke je da buduća istraživanja ovakvih problematika uključe veći uzorak, više aktera vaspitno-obrazovne prakse, kao i različite metode i pristupe analizi i interpretaciji podataka. Takođe, ispitanicima su postavljana pitanja i o diplomiranim pedagozima i o studentima pedagogije i zbog toga se u odgovorima prožimaju iskustva o studentima pedagogije i diplomiranim pedagozima, pa su ispitanici odgovarali na pitanja iz različitih perspektiva, sagledavajući iskustva o radu zaposlenih pedagoga, ali i koje kompetencije bi trebalo studenti pedagogije da razviju tokom studija.

Zaključak

Na osnovu realizovanog istraživanja možemo zaključiti da poslodavci, direktori osnovnih i srednjih škola profesionalnu ulogu diplomiranih pedagoga procenjuju uglavnom kao dobru ističući sledeće komponente: teorijska znanja, komunikacione veštine, pedagošku senzibilnost i empatiju. Takođe, rezultati istraživanja ukazali su na neusaglašenost između teorijskih znanja i praktičnog iskustva, nesigurnosti u radu, niske samostalnosti i samopouzdanja, problema u komunikaciji i saradnji, nedostatku inicijative, nepoznavanju zakonskih okvira i dokumentacije kao i specifičnih pedagoških situacija. Profesija pedagoga se može osnažiti u svakom području rada integracijom teorije i prakse, boljoj povezanosti i saradnji fakulteta i škola, mentorskim radom, sprovođenjem duže prakse u školama, jačanju kompetencija, čestim proveravanjem ishoda učenja i kontinuiranim unapređivanjem saradnje između fakulteta i škola.

Uprkos ograničenjima predstavljenog istraživanja, dobijena iskustva i percepcije mogu poslužiti kao korisni indikatori za dalje unapređivanje studijskog programa pedagogije i njegovo bolje usklađivanje sa potrebama iz prakse.

Literatura

- Angwaomaodoko E.A. (2025) The Place of Higher Education in Supporting Lifelong Learning: Adult Upskilling and Personal Development. *British Journal of Education*, 13 (10) 15-35. https://doi.org/10.37745/bje.2013/vol13n101535https://ref.f.bg.ac.rs/bitstream/id/8523/bitstream_8523.pdf
- Brinkmann, S. (2022). *Qualitative interviewing: Conversational knowledge through research interviews* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197648186.001.0001>
- Burlakova, I., Khoroshavina, G., & Anisimova, L. (2021). Personality-oriented education as a factor of sustainable development of the higher education system. *E3S Web of Conferences*, 295, 05012. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505012>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2015). *ECTS users' guide 2015*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/87192>
- Chand, S. P. (2025). Methods of data collection in qualitative research: Interviews, focus groups, observations, and document analysis. *Advances in Educational Research and Evaluation*, 6(1), 303–317. <https://doi.org/10.25082/AERE.2025.01.001>
- Filozofski fakultet u Nišu. (n.d.). Osnovne akademske studije pedagogije. <https://www.filfak.ni.ac.rs/studije/osnovne/pedagogija>
- Ledić, J., Staničić, S., & Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Lungulov, B. (2017). Pedagoški aspekti primene koncepta ishoda učenja u visokoškolskoj nastavi. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 47(2), 243-257 <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=718325>
- Ljubac Mec, D. (2022). Aktivno učenje u nastavnom procesu. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja*, 1 (1), 155-165. <https://hrcak.srce.hr/281848>
- Maksimović, J. (2021). *Izazovi školskog pedagoga u 21. veku: Područje rada i svest o promenama u vaspitno-obrazovnom sistemu*. Filoblog – Blog Filozofskog fakulteta u Nišu. <https://blog.filfak.ni.ac.rs teme/pedagogija/item/360-izazovi-skolskog-pedagoga-u-21-veku-podrucje-rada-i-svest-o-promenama-u-vaspitno-obrazovnom-sistemu>
- Spady, W. D. (1994). *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. American Association of School Administrators, Arlington.
- Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 35-46. <https://hrcak.srce.hr/file/205466>
- Zakon o nacionalnom okviru kvalifikacija Republike Srbije. (2018, sa izmenama 2020, 2021 i 2023). *Službeni glasnik RS*, br. 27/2018, 6/2020, 129/2021 – dr. zakon i 76/2023. Preuzeto 15. februara 2026, sa Paragraf baze. <https://www.paragraf.rs/propsi/zakon-o-nacionalnom-okviru-kvalifikacija-republike-srbije.html>

Zlatić, Lj. (n.d.). *Konačan predlog programa rada školskog pedagoga u osnovnoj i srednjoj školi*. Pedagoško društvo Srbije. <https://starisajt.pedagog.rs/javna%20rasprava%20predlog%20rada.php>

Vračar, M. i Milovanović, G. (2015). Položaj pedagoga u školama i analiza razvoja kompetencija u uslovima savremenih promena u obrazovanju. U: *Identitet profesije pedagoga u savremenom obrazovanju*. Januarski susreti pedagoga, nacionalni naučni skup, Filozofski fakultet u Beogradu. UDK - 371.12.011.3-051:37.01 / 37.013

EMPLOYERS' PERCEPTIONS OF THE PROFESSIONAL PREPAREDNESS OF GRADUATE PEDAGOGUES: IMPLICATIONS FOR IMPROVING INITIAL EDUCATION

Abstract: This study examines the perceptions of primary and secondary school employers about the professional competencies of graduate pedagogues and the alignment of the pedagogy study program with the needs and requirements of educational practice. The paper analyzes the relevance of knowledge and skills, the level and structure of professional competences, the compliance of acquired knowledge and skills with the needs of the institution, perceived shortcomings of formal education, recommendations for improving the study program of pedagogy and possibilities for enhancing cooperation between the faculty and primary and secondary schools. The research was carried out using qualitative methods and interviewing techniques. Data were collected using a semi-structured interview titled *Interview with Employers of Pedagogues*, developed by members of the project team from the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš. The findings indicate that graduate pedagogues possess solid theoretical knowledge, communication skills, pedagogical sensitivity, and empathy. Also, the results of the research indicated discrepancy between theoretical knowledge and practical experience, insecurity in work, low independence and self-confidence, problems in communication and cooperation, lack of initiative, ignorance of legal frameworks and documentation, as well as difficulties in specific pedagogical situations. It is concluded that there is a need to strengthen cooperation between higher education institutions and primary and secondary schools to reinforce the practical dimension of the education of future pedagogues.

Keywords: professional preparedness; school pedagogue; initial education; professional competencies, employers

UDK 004.738.5:364.624-057.875

Originalan naučni rad

Primljeno: 17.12.2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 29.5.2026.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2026.5>

INFORMISANOST STUDENATA PEDAGOGIJE O FENOMENU DIGITALNOG NASILJA¹

Marija Marković²

Departman za pedagogiju, Filozofski Fakultet, Univerzitet u Nišu

Iva Sotirov

Departman za pedagogiju, Filozofski Fakultet, Univerzitet u Nišu

Apstrakt: Digitalno nasilje predstavlja savremeni oblik ugrožavanja bezbednosti mladih u virtuelnom okruženju i može imati ozbiljne psiho-socijalne posledice. Studenti pedagogije, kao budući stručnjaci u obrazovnom procesu, imaju važnu ulogu u prevenciji i sprečavanju ove pojave, pa je njihova informisanost od posebnog značaja. Cilj istraživanja bio je da se ispita nivo informisanosti studenata pedagogije o fenomenu digitalnog nasilja, sa akcentom na poznavanje pojma, oblika i posledica, kao i institucionalnih i pravnih mehanizama zaštite. Uzorak je obuhvatilo 106 studenata Osnovnih akademskih studija pedagogije Filozofskog fakulteta u Nišu. Rezultati pokazuju da studenti poseduju relativno visok nivo informisanosti o pojmu, oblicima i posledicama digitalnog nasilja, dok je nivo informisanosti o institucionalnim pravnim mehanizmima zaštite nešto niži. Pol, godina studija, lično iskustvo sa digitalnim nasiljem, intenzitet korišćenja interneta i društvenih mreža na dnevnom nivou kao nezavisne varijable, nisu se pokazali kao statistički značajni faktori, dok tip prethodno završene srednje škole jeste. Osim toga, korelaciona analiza potvrdila je snažnu pozitivnu povezanost između poznavanja fenomena digitalnog nasilja i informisanosti o institucionalnim i pravnim mehanizmima ($r = 0.769$; $p < 0.01$). Dobijeni rezultati ukazuju na potrebu jačanja kompetencija studenata pedagogije u ovoj oblasti, kako bi se povećali njihovi kapaciteti za prevenciju i intervenciju u konkretnim praktičnim situacijama i unapredila digitalna bezbednost u vaspitno-obrazovnim institucijama.

Ključne reči: digitalno nasilje, informisanost, studenti pedagogije, prevencija

¹ Rad je prezentovan na naučnom skupu sa međunarodnim učešćem „Vaspitanje danas: između tradicionalnih vrednosti i savremenih izazova” održanom 6.12.2025. godine na Filozofskom fakultetu u Nišu. Pripremljen je u okviru projekta Afirmacija pedagoške teorije i prakse u savremenom društvu, koji se izvodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (br. 423/1-3-01). Ovo istraživanje podržalo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-137/2025-03/200165).

² marija.markovic@filfak.ni.ac.rs

Uvod

Digitalno nasilje, poznato i kao sajbernasilje, jedan je od najozbiljnijih izazova savremenog društva, u kome informaciono-komunikacione tehnologije zauzimaju centralno mesto u svakodnevnom životu. Definiše se kao namerno i ponovljeno ponašanje putem digitalnih medija usmereno ka povređivanju, ponižavanju ili zastrašivanju druge osobe (Smith et al., 2008). Za razliku od tradicionalnih oblika nasilja, ono ima specifične karakteristike: anonimnost počinitelaca, široku dostupnost publike, viralno širenje sadržaja i stalnu izloženost žrtve, što posledice čini dugotrajnim i intenzivnim (Hinduja & Patchin, 2014; Kowalski et al., 2014).

Oblici digitalnog nasilja obuhvataju direktne napade poput uvreda, pretnji, širenja laži i kompromitujućih sadržaja, kao i indirektne oblike, među kojima su ignorisanje, isključivanje iz digitalnih zajednica i suptilno omalovažavanje (Slonje & Smith, 2008; Tokunaga, 2010; Willard, 2007). Granica između nasilja i konflikta u onlajn komunikaciji nije uvek jasna, pa kriterijumi ponovljenosti i namere imaju presudnu ulogu u prepoznavanju nasilničkog ponašanja.

Teorijski okvir za razumevanje ovog fenomena zasniva se na više perspektiva. Socijalno učenje objašnjava kako se agresivna ponašanja prenose posmatranjem i oponašanjem (Bandura, 1977), što digitalno okruženje čini posebno pogodnim za širenje nasilnih obrazaca. Ekosistemski pristup ističe da je digitalno nasilje ukorenjeno u međusobnom delovanju različitih sistema – od porodice i škole do društvenih normi i kulture (Bronfenbrenner, 1997), pa i digitalne kulture. Ovi teorijski pristupi omogućavaju da se nasilje sagleda kao višeslojni problem koji prevazilazi individualni nivo i zahteva sistemski odgovor.

Posledice digitalnog nasilja obuhvataju širok spektar psihosocijalnih poteškoća, među kojima su depresivni simptomi, anksioznost, socijalna izolacija, nisko samopoštovanje i slabiji akademski uspeh (Hinduja & Patchin, 2011; Kowalski et al., 2014; Modecki et al., 2014). Posebnu zabrinutost izaziva činjenica da su posledice često dugotrajne i da negativno utiču na mentalno zdravlje i socijalno funkcionisanje mladih. Pritom, porodična klima i kvalitet vršnjačkih odnosa igraju značajnu zaštitnu ulogu, jer pozitivni odnosi i otvorena komunikacija mogu ublažiti posledice nasilja (Espelage et al., 2018; Wang et al., 2019).

Institucionalni i pravni mehanizmi zaštite imaju značajnu ulogu u suočavanju sa ovim problemom. U mnogim kontekstima digitalno nasilje se ne tretira kao zasebna pravna kategorija, već kroz zakone koji obuhvataju uvredu, klevetu i uznemiravanje (Grigg, 2010; Janković & Stošić, 2022). Ipak, sve je izraženija potreba za razvijanjem specifičnih normativnih i institucionalnih okvira. Preventivne strategije i rani oblici intervencije posebno su važni u školama, koje predstavljaju ključne institucije za razvoj bezbednog digitalnog okruženja. Edukacija, jasno definisani protokoli prijavljivanja i međuinstitucionalna saradnja prepoznaju se kao nužni elementi efikasne prevencije i zaštite (Cassidy et al., 2009; Slonje et al., 2013).

Medijska pismenost i digitalne kompetencije predstavljaju osnovne preventivne faktore. Njihov razvoj podrazumeva ne samo tehničko poznavanje digitalnih ala-

ta, već i sposobnost kritičkog mišljenja i odgovornog ponašanja na internetu (Livingstone et al., 2014; Price & Dalgleish, 2010). Ova dimenzija je posebno značajna za buduće pedagoge, koji će u svom radu imati zadatak da kod dece i mladih razvijaju bezbedne obrasce digitalne komunikacije. Etička dimenzija dodatno osvetljava problem, jer racionalizacija nasilničkog ponašanja putem mehanizama moralnog distanciranja, poput poricanja odgovornosti i dehumanizacije žrtve, otežava prevenciju i intervenciju (Bauman, 2013; Shariff, 2008).

Digitalno nasilje se sve češće sagledava i iz međunarodne perspektive, jer se obrasci ponašanja i preventivne strategije razlikuju u zavisnosti od kulturnog i društvenog konteksta. Istraživanja pokazuju da uspešni programi prevencije moraju biti kulturološki osetljivi i prilagođeni specifičnim potrebama zajednice, umesto da se oslanjaju na univerzalne modele (Cross et al., 2015). Takvi nalazi posebno su relevantni za multikulturalna društva i obrazovne sredine.

Sveobuhvatno sagledavanje digitalnog nasilja zahteva integraciju teorijskih, empirijskih, institucionalnih i etičkih dimenzija. Time se ovaj fenomen jasno prepoznaje ne samo kao oblik devijantnog ponašanja, već i kao ozbiljan rizik po mentalno zdravlje i razvoj mladih, čime se ističe njegova relevantnost za pedagošku teoriju i praksu.

U Srbiji, iako je problem digitalnog nasilja prepoznat, akademska i stručna literatura još uvek ukazuje na potrebu za sistematizovanim istraživanjima i razvojem obrazovnih politika koje će eksplicitno uključivati digitalnu bezbednost (Dinić, 2022). To potvrđuje značaj obrazovanja budućih pedagoga, psihologa i nastavnika, koji moraju biti osposobljeni ne samo da prepoznaju različite oblike digitalnog nasilja, već i da reaguju u skladu sa pravnim, institucionalnim i etičkim okvirima. Njihova uloga podrazumeva i edukaciju učenika o odgovornom ponašanju na internetu, razvijanje preventivnih strategija i stvaranje bezbednog i podržavajućeg obrazovnog okruženja.

Imajući u vidu njegove specifičnosti, može se tvrditi da digitalno nasilje predstavlja jedan od najznačajnijih izazova savremenog društva, posebno u kontekstu obrazovnih institucija. Kao budući profesionalci u oblasti vaspitanja i obrazovanja, studenti pedagogije imaju ključnu ulogu u prevenciji, prepoznavanju i adekvatnom reagovanju na pojavu digitalnog nasilja među decom i omladinom.

Studenti pedagogije predstavljaju ključnu grupu u ovom kontekstu jer će njihova buduća profesionalna uloga obuhvatati rad sa decom i mladima, edukaciju o bezbednom korišćenju interneta i razvijanje preventivnih strategija u školama. Njihova informisanost o digitalnom nasilju obuhvata poznavanje pojma i oblika sajbernasilja, svest o njegovim posledicama, razumevanje platformi na kojima se ono najčešće javlja, znanje o pravnim i institucionalnim mehanizmima zaštite, kao i sposobnost da edukuju druge i koriste medije i društvene mreže kao sredstva prevencije i edukacije (Fonseca & Borges-Tiago, 2024). Informisanost studenata o ovim dimenzijama nije važna samo kao indikator njihove digitalne pismenosti, već i kao pokazatelj njihove spremnosti da u budućoj praksi stvaraju bezbednije obrazovno i društveno okruženje.

Metodološki okvir

Iako su studenti u svakodnevnom kontaktu sa digitalnim okruženjem, nije dovoljno poznato u kojoj meri su sposobni da prepoznaju digitalno nasilje i da adekvatno reaguju u slučaju njegove pojave. Domaća i međunarodna istraživanja pokazuju da mladi često digitalno nasilje poistovećuju sa šalom, konfliktom ili spornom komunikacijom, što indirektno pokazuje nedovoljnu informisanost o fenomenu digitalnog nasilja i nedostatak pravovremene reakcije. Shodno tome, predmet našeg istraživanja jeste namera da se ispita stepen informisanosti studenata pedagogije o pojmu, oblicima i posledicama digitalnog nasilja.

Ovo istraživanje sprovedeno je sa ciljem utvrđivanja jasne slike o tome koliko su studenti pedagogije upoznati sa pojmom digitalnog nasilja, da li prepoznaju njegove oblike, posledice i mehanizme zaštite. Time se može doprineti potpunijem razumevanju potreba mladih ljudi u ovoj oblasti, na osnovu čega bi se moglo raditi na kreiranju edukativnih programa koji će unaprediti njihove digitalne kompetencije.

U skladu sa definisanim predmetom i ciljem istraživanja, formulisani su sledeći istraživački zadaci: 1. Istražiti da li su studenti pedagogije upoznati sa značenjem pojma digitalnog nasilja, njegovim oblicima i posledicama, 2. Utvrditi nivo informisanosti studenata pedagogije u pogledu institucionalnih i pravnih mehanizama za reagovanje i prevenciju digitalnog nasilja, 3. Utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika u pogledu nezavisnih varijabli istraživanja – godina studija, pol, lično iskustvo s digitalnim nasiljem, intenzitet korišćenja interneta i društvenih mreža na dnevnom nivou, i tip završene srednje škole. Realizacijom definisanih istraživačkih zadataka nastoji se da se dođe do podataka koji mogu biti od korisni za planiranje odgovarajućih intervencija u cilju edukacije i zaštite mladih od digitalnog nasilja.

Definisani zadaci omogućili su formiranje istraživačkih hipoteza. Pritom, polazna pretpostavka jeste da studenti pedagogije imaju osnovna znanja o pojmu digitalnog nasilja i mogu prepoznati neke od njegovih pojava oblika, ali da je njihova informisanost nedovoljno sistematična i nedovoljno povezana sa praktičnim mehanizmima zaštite. Prva hipoteza zasniva se na pretpostavci da studenti pedagogije, iako svakodnevno u kontaktu sa digitalnim medijima, često ne prepoznaju suptilne oblike digitalnog nasilja. Drugom hipotezom se pretpostavlja da studenti pedagogije više prepoznaju oblike digitalnog nasilja, nego što poznaju institucionalne načine reagovanja. Ukoliko ova hipoteza bude potvrđena, to može ukazivati na potrebu za dodatnom edukacijom i sistemskom podrškom. Trećom hipotezom je pretpostavljeno da postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika u odnosu na nezavisne varijable istraživanja, odnosno da određene socio-demografske karakteristike ispitanika mogu uslovljavati razlike u njihovim odgovorima.

Nezavisne varijable u istraživanju obuhvataju *godinu studija* (I, II, III, IV/apsolvent), *pol* (muški, ženski), *lično iskustvo sa digitalnim nasiljem* koje se razmatra kroz tri dimenzije – svedočio/la digitalnom nasilju, bio/la izložen/a digitalnom nasilju i ispoljio/la sam nasilje prema drugom u digitalnom prostoru (uz ponuđene

odgovore da/ne) – zatim *intenzitet korišćenja interneta i društvenih mreža na dnevnom nivou* (manje od jednog sata, 1–2 sata, 3–4 sata, 5–6 sati i više od 6 sati), kao i *tip srednje škole* koju su studenti prethodno završili (gimnazija, srednja stručna škola, muzička/umetnička škola). Zavisna varijabla u istraživanju jeste informisanost studenata pedagogije o fenomenu digitalnog nasilja.

Uzorak je činilo 106 studenata Osnovnih akademskih studija pedagogije sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu. U Tabeli 1 prikazana je struktura uzorka u odnosu na nezavisne varijable. Većinu ispitanika čine studenti ženskog pola (96,2%), pri čemu je 35,8% ispitanika sa IV godine ili u statusu apsoluta. Prema dobijenim podacima, najveći broj ispitanika (52,8%) je prethodno završio srednju stručnu školu, 45,3% ispitanika gimnaziju i 1,9% ispitanika muzičku ili umetničku školu. Od ukupnog broja ispitanika, 55,7% je svedočilo digitalnom nasilju, 33% je bilo izloženo digitalnom nasilju, a 5,7% ispitanika ispoljilo je digitalno nasilje u prethodnom periodu. Najveći broj ispitanika (51,9%) proveo 3-4 sata dnevno koristeći internet i društvene mreže, a 20,8% ispitanika čak 5-6 sati dnevno.

Tabela 1.
Karakteristike uzorka istraživanja

Nezavisna varijabla	Kategorije		f	%	
Pol	Muški		4	3,8	
	Ženski		102	96,2	
Godina studija	I		21	19,8	
	II		22	20,8	
	III		25	23,6	
	IV/apsolvent		38	35,8	
Tip srednje škole	Gimnazija		48	45,3	
	Srednja stručna		56	52,8	
	Muzička/umetnička		2	1,9	
Lično iskustvo sa digitalnim nasiljem	Svedočio sam	Da	59	55,7	
		Ne	47	44,3	
	Bio sam izložen	Da	35	33,0	
		Ne	71	67,0	
	Ispoljio sam	Da	6	5,7	
		Ne	100	94,3	
Intenzitet korišćenja internet i društvenih mreža na dnevnom nivou	Manje od 1 sata		1	0,9	
	1-2 sata		17	16,0	
	3-4 sata		55	51,9	
	5-6 sati		22	20,8	
	Više od 6 sati		11	10,4	

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda, tehnika skaliranja sa skalom procene kao istraživačkim instrumentom. Za potrebe obimnijeg istraživanja konstru-

isana je petostepena skala procene Likertovog tipa sa četiri subskale. U ovom radu prikazani su i analizirani podaci prikupljeni putem prve subskale sastavljene od 12 ajtema (1. Upoznat/a sam sa značenjem pojma „digitalno nasilje“. 2. Razlikujem digitalno nasilje od drugih oblika konflikata, šale ili konfliktne komunikacije na internetu. 3. Poznajem različite oblike digitalnog nasilja, kao što su vređanje, pretnje, slanje uvredljivih poruka, isključivanje iz onlajn grupa, širenje laži ili neistina. 4. Znam na kojim onlajn platformama se digitalno nasilje najčešće javlja. 5. Upoznat/a sam sa pravnim i institucionalnim mehanizmima za prijavljivanje digitalnog nasilja. 6. Razumem razliku između direktnog i indirektnog digitalnog nasilja. 7. Prepoznajem da digitalno nasilje može imati ozbiljne psihosocijalne i mentalne posledice po žrtvu. 8. Upoznat/a sam sa primerima iz prakse koji ilustruju šta digitalno nasilje podrazumeva. 9. Prepoznajem situacije u kojima digitalno nasilje nije očigledno, ali ipak postoji. 10. Smatram da imam dovoljno znanja da edukujem druge o pojmu i oblicima digitalnog nasilja. 11. Znam koje institucije ili osobe treba obavestiti ukoliko neko doživi digitalno nasilje. 12. Smatram da mediji i društvene mreže imaju važnu ulogu u prepoznavanju i sprečavanju digitalnog nasilja). Ispitanici su imali mogućnost da iskažu stepen saglasnosti sa navedenim tvrdnjama: 1 – uopšte nisam saglasan; 2 – nisam saglasan; 3 – niti sam saglasan, niti nisam; 4 – saglasan sam; 5 – u potpunosti sam saglasan. Za potrebe istraživanja, ajtemi su grupisani u dve celine, kako bi se primenila grupna statistika: 1. *Informisanost studenata o pojmu, oblicima i posledicama digitalnog nasilja* (ajtemi 1, 2, 3, 4, 6 i 9) i 2. *Nivo informisanosti studenata o institucionalnim i pravnim mehanizmima za reagovanje i prevenciju digitalnog nasilja* (ajtemi 5, 7, 8, 10, 11 i 12).

Istraživanje je sprovedeno u toku jula meseca 2025. godine. Ispitanici su popunjavali skalu procene „Stavovi i iskustva studenata pedagogije prema digitalnom nasilju“ (SSPDN) u elektronskoj formi, popunjavanjem Google Forms upitnika. Instrument je kreiran za potrebe datog istraživanja. Elektronski upitnik je distribuiran na mejl adrese studenata pedagogije. Prikupljeni podaci obrađeni su primenom programa IBM SPSS Statistics 25. U okviru ovog rada prezentovani su i analizirani rezultati iz subskale o informisanosti studenata pedagogije o digitalnom nasilju. Za potrebe našeg istraživanja od statističkih parametara korišćeni su: Kronbah Alfa (Cronbach's Alpha), frekvencije, procenti, deskriptivna statistika, aritmetička sredina, standardna devijacija, statistička značajnost, t-test, F-test, mere korelacije. Dobijeni podaci prikazani su kroz tabele i grafikone, uz deskriptivnu analizu dobijenih vrednosti.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Za potrebe našeg istraživanja najpre je izračunata pouzdanost istraživačkog instrumenta, odnosno relijabilnost. Pritom, dobijene vrednosti Kronbah Alfa testa pokazuju da je instrument relijabilan ($\alpha = 0,83$; $\alpha \geq 0,70$).

Na osnovu uzorka od 106 studenata, rezultati deskriptivne statistike pokazuju vrednosti za dve celine u okviru date subskale, koje su formirane na osnovu grupisanja

varijabli shodno definisanim istraživačkim zadacima. U Tabeli 2, prikazane su vrednosti za subskalu „Informisanost studenata o pojmu, oblicima i posledicama digitalnog nasilja” kao i vrednosti za subskalu „Nivo informisanosti studenata sa institucionalnim i pravnim mehanizmima za reagovanje i prevenciju digitalnog nasilja”. Prema prikazanim podacima, prosečna vrednost odgovora za prvu celinu subskale iznosi $M = 26,96$, što pokazuje da studenti imaju relativno visok nivo znanja o značenju pojma, oblicima i posledicama digitalnog nasilja. Standardna devijacija ($SD = 3,08$) ukazuje na to da su odgovori ispitanika umereni, odnosno da se kotiraju oko prosečne vrednosti. Shodno tome, može se konstatovati da je većina studenata pedagogije dobro informisana o pojmu i specifičnostima digitalnog nasilja. Vrednosti koje se odnose na drugu celinu ($M = 24,29$), pokazuju nešto nižu aritmetičku sredinu u poređenju sa vrednostima za prvu subskalu. Ovaj podatak ukazuje na to da studenti poseduju malo niži nivo informisanosti kada je reč o institucionalnim i pravnim mehanizmima zaštite i prevencije digitalnog nasilja. Standardna devijacija ($SD = 3,60$) je nešto viša, što ukazuje na viši stepen varijabilnosti odgovora. Taj podatak pokazuje da deo studenata poseduje viši nivo informisanosti, dok je drugi deo studenata manje informisan, kada je reč o institucionalnim i pravnim mehanizmima za reagovanje i prevenciju digitalnog nasilja.

Tabela 2.

Deskriptivna statistika za subskale

Celine u okviru subskale	N	M	SD
Informisanost studenata o pojmu, oblicima i posledicama digitalnog nasilja	106	26,96	3,08
Nivo informisanosti studenata sa institucionalnim i pravnim mehanizmima za reagovanje i prevenciju digitalnog nasilja	106	24,29	3,60

Na osnovu podataka dobijenih grupnom deskriptivnom statistikom, može se zaključiti da su studenti informisaniji kada je reč o fenomenu digitalnog nasilja (pojmu, oblicima, posledicama), nego o pravnim i institucionalnim mehanizmima zaštite. Raspodela odgovora (SD) u odnosu na prosečnu vrednost odgovora ukazuje na to da su informacije o pojmu i oblicima relativno homogene, dok se informisanost o institucionalnim mehanizmima razlikuje među studentima.

Radi utvrđivanja razlika u nivou informisanosti studenata o digitalnom nasilju u odnosu na varijablu *pol*, primenjen je t-test za nezavisne uzorke. Rezultati analize pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima studenata i studentkinja za celinu subskale koja se odnosi na informisanost studenata o pojmu, oblicima i posledicama digitalnog nasilja ($t = 1,56$; $p > 0,05$; $p = 0,09$), kao ni za celinu subskale koja se odnosi na nivo informisanosti studenata sa institucionalnim i pravnim mehanizmima za reagovanje i prevenciju digitalnog nasilja ($t = 0,26$; $p > 0,05$; $p = 0,74$). Shodno navedenom, varijabla *pol* se nije pokazala kao značajan faktor. Dati nalaz ukazuje na to da studenti i studentkinje poseduju približno isti nivo informacija o fenomenu digitalnog nasilja i o institucionalnim i pravnim mehanizmima zaštite.

Kada je reč o ostalim nezavisnim varijablama, u tabelama koje slede kao relevantni za analizu dobijenih rezultata prikazani su samo podaci za varijable kod kojih

je ustanovljeno postojanje statistički značajnih razlika u odgovorima ispitanika. Pri analizi podataka iz prve celine subskale, odnosno kada je u pitanju informisanost studenata o pojmu, oblicima i posledicama digitalnog nasilja, statistički značajne razlike u odgovorima nisu pronađene u odnosu na varijable *lično iskustvo sa digitalnim nasiljem* i *intenzitet korišćenja interneta i društvenih mreža na dnevnom nivou*. Kod druge celine subskale, odnosno kada je u pitanju nivo informisanosti studenata o institucionalnim i pravnim mehanizmima za reagovanje i prevenciju digitalnog nasilja, statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika nisu pronađene u odnosu na varijable *lično iskustvo sa digitalnim nasiljem* i *intenzitet korišćenja interneta i društvenih mreža na dnevnom nivou*.

Tabela 3.

Razlike u odgovorima ispitanika u vezi sa prvom celinom subskale u odnosu na godinu studija

Varijabla	Kategorije	N	F	df	p
Godina studija	I	21	2,70	3	0,05*
	II	22			
	III	38			
	IV/apsolvent	25			

*Postoji statistički značajna razlika (granična)

U Tabeli 3 prikazane su vrednosti statističke značajnosti u odgovorima ispitanika u odnosu na *godinu studija* kao nezavisnu varijablu. Analizom varijable *godina studija* utvrđeno je da postoji razlika u nivou informisanosti studenata o digitalnom nasilju u odnosu na datu varijablu u trenutku prikupljanja podataka. Kako je ta razlika na graničnom nivou statističke značajnosti ($F(3) = 2,70$; $p = 0,05$), može se govoriti o tendenciji postojanja razlika, pri čemu se podaci moraju tumačiti sa oprezom. Shodno tome, urađena je *post hoc* analiza (Tukey HSD), kako bi se ispitala razlike unutar grupa, odnosno u nivou informisanosti studenata o pojmu, oblicima i posledicama digitalnog nasilja u odnosu na godinu studija. Dobijeni podaci pokazuju da je aritmetička sredina vrednosti za studente I godine iznosila ($M = 25,33$), i da je ta vrednosti dosta niža u odnosu na ostale grupe. Aritmetičke sredine odgovora studenata II godine iznose $M = 27,27$, III godine $M = 27,40$ i IV/apsolventi $M = 27,39$, što pokazuje više prosečne rezultate koji su međusobno ujednačeni. Vrednost statističke značajnosti ($p > 0,05$; $p = 0,07$) pokazuje homogeni podskup, što se tumači kao da se između njih ne javljaju razlike na nivou statističke značajnosti $p < 0,05$.

Iako se primećuje tendencija da su studenti prve godine pedagogije pokazali niži nivo informisanosti u odnosu na starije kolege, ta razlika nije u dovoljnoj meri izražena, da bi se smatrala statistički značajnom. Shodno tome, može se konstatovati da godina studija ne predstavlja značajan faktor u nivou poznavanju pojma, oblika i posledica digitalnog nasilja.

Tabela 4.
Razlike u odgovorima ispitanika u vezi sa drugom celinom subskale u odnosu na tip srednje škole

Varijabla	Kategorije	N	F	df	p
Tip srednje škole	Gimnazija	48	3,49	2	0,03
	Srednja stručna	56			
	Muzička/umetnička	2			

*Postoji statistički značajna razlika

Analizom varijable *tip srednje škole*, primećuje se da postoji statistički značajna razlika u nivou informisanosti studenata pedagogije o institucionalnim i pravnim mehanizmima prevencije digitalnog nasilja ($F(2) = 3,49$, $p = 0,03$). Taj podatak pokazuje da nivo informisanosti varira u zavisnosti od prethodno završene srednje škole. Na osnovu prosečnih vrednosti može se zaključiti da studenti pedagogije koji su završili srednju stručnu školu pokazuju viši nivo informisanosti u poređenju sa studentima koji su završili gimnaziju, i naročito muzičku/umetničku školu, iako treba imati u vidu da je poslednja grupa veoma mala ($N = 2$), pa je tumačenje rezultata urađeno sa rezervom.

Za potrebe našeg istraživanja izračunate su mere korelacije između dveju celina u okviru korišćene subskale: *Informisanost studenata o pojmu, oblicima i posledicama digitalnog nasilja* i *Nivo informisanosti studenata o institucionalnim i pravnim mehanizmima za reagovanje i prevenciju digitalnog nasilja*, kako bi se ispitalo prisustvo uzročno-posledične veze (Tabela 5).

Tabela 5.
Mere korelacije između celina korišćene subskale

	Specifičnosti korelacije	Informisanost studenata o pojmu, oblicima i posledicama digitalnog nasilja	Nivo informisanosti studenata sa institucionalnim i pravnim mehanizmima za reagovanje i prevenciju digitalnog nasilja
Informisanost studenata o pojmu, oblicima i posledicama digitalnog nasilja	Pirson (r)	1	0,769*
	p	/	0,001
	N	106	106
Nivo informisanosti studenata o institucionalnim i pravnim mehanizmima za reagovanje i prevenciju digitalnog nasilja	Pirson (r)	0,769*	1
	p	0,001	/
	N	106	106

*Korelacija je statistički značajna na nivou od 0,01 (dvostrani test)

Rezultati Pirsonove korelacione analize pokazuju da postoji snažna pozitivna povezanost između dveju celina subskale: *Informisanosti studenata o pojmu, ob-*

licima i poslasticama digitalnog nasilja i Nivoa informisanosti studenata o institucionalnim i pravnim mehanizmima za reagovanje i prevenciju digitalnog nasilja ($r = 0,769$; $p < 0,01$). Dobijene vrednosti pokazuju da studenti koji su iskazali viši nivo informisanosti o pojmu, oblicima i poslasticama digitalnog nasilja istovremeno pokazuju i viši nivo informisanosti o institucionalnim i pravnim mehanizmima reagovanja i prevencije. Povezanost je statistički značajna ($p = 0,001$), što potvrđuje da rezultat nije slučajan. Shodno tome, konstatuje se da što je informisanost studenata o fenomenu digitalnog nasilja veća, to je i njihova informisanost o institucionalnim i pravnim mehanizmima zaštite veća, i obratno.

Kako je cilj ovog istraživanja bio je da ispita nivo informisanosti studenata pedagogije o fenomenu digitalnog nasilja, dobijeni rezultati ukazuju na značajne trendove koji zahtevaju detaljniju analizu u svetlu postavljenih hipoteza i postojeće literature. U odnosu na prvu hipotezu (H1), koja je pretpostavljala delimičnu informisanost studenata, rezultati su pokazali da ispitanici poseduju relativno visok nivo informisanosti o pojmu, oblicima i poslasticama digitalnog nasilja ($M = 26,96$). Ovaj nalaz delimično opovrgava polaznu pretpostavku i može se tumačiti kao posledica sveprisutnosti digitalnih tehnologija u svakodnevnom životu mladih (Livingstone et al., 2014). Međutim, visok rezultat na skali samoprocene ne garantuje nužno i sposobnost prepoznavanja suptilnijih, manje očiglednih oblika nasilja u praksi, na šta upućuju istraživanja koja ističu zamućenu granicu između digitalnog nasilja, šale i konfliktne komunikacije (Tokunaga, 2010; Willard, 2007). Stoga, iako je H1 delimično opovrgnuta, ostaje otvoreno pitanje dubine i primenljivosti ovog znanja u realnim scenarijima sa kojima će se suočiti kao budući pedagozi.

Druga hipoteza (H2) je u potpunosti potvrđena. Naime, utvrđeno je da je nivo informisanosti studenata o institucionalnim i pravnim mehanizmima zaštite statistički niži ($M = 24,29$) u odnosu na poznavanje opštih karakteristika fenomena. Ovaj nalaz je u skladu sa rezultatima drugih istraživanja koja konstatuju da se edukacija često fokusira na prepoznavanje pojave, dok se pravni i institucionalni okviri zanemaruju (Grigg, 2010; Janković & Stošić, 2022). Ovakav disbalans može dovesti do situacije u kojoj budući pedagozi prepoznaju digitalno nasilje, ali nisu dovoljno osposobljeni da preduzmu konkretne korake za zaštitu žrtve i primenu odgovarajućih protokola, što predstavlja kritičnu tačku za unapređenje studijskog programa osnovnih studija pedagogije.

Analiza treće hipoteze (H3), koja je pretpostavljala uticaj nezavisnih varijabli, dala je najsloženije rezultate. Većina ispitanih varijabli (pol, godina studija, lično iskustvo i intenzitet korišćenja interneta) nije se pokazala kao statistički značajan prediktor informisanosti. Ovo je donekle neočekivan nalaz koji može ukazivati na to da je osnovna svest o digitalnom nasilju postala deo opšte digitalne kulture i medijske pismenosti ove generacije, nezavisno od ličnog angažovanja ili iskustva (Livingstone et al., 2014). Specifično, činjenica da se godina studija nije pokazala kao značajan faktor (osim granične razlike kod studenata prve godine) može sugerisati da se relevantno znanje stiče neformalnim putem, pre upisa na fakultet, što nameće potrebu za preciznijim mapiranjem prethodnog znanja studenata. Jedina varijabla koja se pokazala kao statistički značajna za podatke dobijene iz druge celine

subskale jeste tip završene srednje škole. Studenti koji su završili srednju stručnu školu pokazali su se informisanijim o mehanizmima zaštite. Iako ovo zahteva dalja istraživanja, moguće tumačenje leži u specifičnom kurikulumu stručnih škola koji možda više naglašava praktične aspekte, pravne norme i procedure, za razliku od opšteobrazovnog fokusa gimnazija. Ipak, tumačenje ovog rezultata zahteva oprez s obzirom na malu veličinu uzorka u kategoriji muzičke/umetničke škole.

Najznačajniji nalaz istraživanja jeste utvrđivanje snažne pozitivne korelacije ($r = 0,769$; $p < 0,01$) između poznavanja fenomena digitalno nasilja i poznavanja mehanizama zaštite. Ovaj rezultat je u skladu sa ekosistemskim pristupom (Bronfenbrenner, 1997), koji naglašava međusobnu povezanost različitih nivoa razumevanja problema. Navedeno teorijsko stanovište ukazuje da se znanje ne gradi u izolovanim segmentima, već da sveobuhvatno razumevanje digitalnog nasilja kao složenog fenomena podrazumeva i poznavanje načina reakcije i zaštite unutar sistema. Ovakav nalaz jasno upućuje na potrebu za integrisanim pristupom u nastavi, koji će objediniti teorijske aspekte sa vežbama iz oblasti primene pravnih i institucionalnih protokola, što predlažu i drugi autori (npr., Cassidy et al., 2009).

Konačno, rezultati ovog istraživanja potvrđuju nalaze studija koje ističu ulogu obrazovnih institucija u sistemskoj prevenciji digitalnog nasilja (Slonje et al., 2013). Činjenica da budući pedagozi pokazuju nedovoljno znanje o mehanizmima zaštite ukazuje na propust u njihovoj profesionalnoj pripremi, imajući u vidu da će oni biti ključni akteri u implementaciji preventivnih strategija i stvaranju bezbednog digitalnog okruženja u školama (Fonseca & Borges-Tiago, 2024).

Zaključak

Ovo istraživanje imalo je za cilj da ispita nivo informisanosti studenata pedagogije o fenomenu digitalnog nasilja i institucionalnim i pravnim mehanizmima zaštite. Na osnovu prikupljenih podataka može se zaključiti da su studenti u značajnoj meri upoznati sa osnovnim karakteristikama digitalnog nasilja – njegovim pojmom, oblicima i potencijalnim posledicama. Ovaj nalaz je ohrabrujući i ukazuje na postojanje solidne teorijske osnove kod budućih pedagoga. Međutim, istraživanje je jasno ukazalo na kritičan nedostatak u njihovom znanju, s obzirom na značajno niži nivo informisanosti o institucionalnim i pravnim mehanizmima zaštite. Ovaj disbalans između prepoznavanja problema i znanja o načinima njegovog rešavanja predstavlja ključni izazov za sadašnji sistem obrazovanja studenata pedagogije. Snažna pozitivna korelacija između ova dva aspekta informisanosti potvrđuje da se oni ne mogu posmatrati odvojeno i da je neophodan integrisan pristup učenju.

Rezultati su pokazali da se nivo informisanosti ne razlikuje značajno s obzirom na pol, godinu studija, lično iskustvo ili intenzitet korišćenja digitalnih tehnologija, što sugerise da je osnovna svest o datom fenomenu postala deo opšte digitalne kulture ove generacije. Jedina statistički značajna razlika uočena je u odnosu na tip prethodno završene srednje škole, ali taj nalaz zahteva dalja istraživanja zbog nejednake raspodele uzorka.

Implikacije ovih nalaza ukazuju da postoji potreba za unapređenjem kurikula Osnovnih akademskih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Nišu. Nalazi pokazuju da bi studijski program trebalo da uključi eksplicitno i sistematsko obrazovanje o pravnim procedurama, institucionalnim protokolima za prijavljivanje i mehanizmima zaštite žrtava digitalnog nasilja. Ovo podrazumeva uvođenje praktičnih obuka, studija slučaja i vežbi koji će studente pripremiti za efikasno reagovanje u stvarnim situacijama.

Budući da studenti pedagogije predstavljaju buduće kreatore bezbednog obrazovnog okruženja, njihova adekvatna priprema direktno će doprineti prevenciji digitalnog nasilja i unapređenju digitalne bezbednosti u vaspitno-obrazovnim institucijama u celini. Dalja istraživanja mogla bi se usmeriti na evaluaciju efikasnosti novouvedenih edukativnih modula i ispitivanje stavova studenata o primenljivosti stečenog znanja u praksi.

Literatura

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bauman, S. (2013). Cyberbullying: What does research tell us? *Theory into Practice*, 52(4), 249–256.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyberbullying. *School Psychology International*, 30(4), 383–402.
- Cross, D., Lester, L., & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation. *International Journal of Public Health*, 60(2), 207–217.
- Dinić, B. (2022). *Digitalno nasilje*. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., & Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among U.S. middle school students. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 45–60.
- Fonseca, J., & Borges-Tiago, T. (2024). Digital literacy education and cyberbullying combat: Scope and perspectives. In A. Kavoura, T. Borges-Tiago, & F. Tiago (Eds.), *Strategic Innovative Marketing and Tourism: ICSIMAT 2023* (pp. 237–248). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51038-0_18
- Grigg, D. W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 143–156.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2011). *Cyberbullying: Identification, prevention, and response*. National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.
- Janković, A. V., & Stošić, L. V. (2022). Cyberbullying legislation: The role of cyberbullying law. *Law Theory & Practice*, 39(4), 97–108.

- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C., & Staksrud, E. (2014). In their own words: What bothers children online? *European Journal of Communication*, 29(3), 271–288.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611.
- Price, M., & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51–59.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. Routledge.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Wang, W., Xie, X., Wang, X., Lei, L., Hu, Q., & Jiang, S. (2019). Cyberbullying and depression among Chinese college students: A moderated mediation model of social anxiety and neuroticism. *Journal of Affective Disorders*, 256, 54–61.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.

INFORMATIONAL AWARENESS OF PEDAGOGY STUDENTS REGARDING THE PHENOMENON OF CYBERBULLYING

Marija Marković

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš

Iva Sotirov

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš

Abstract: Cyberbullying represents a contemporary form of threat to the safety of young people in virtual environments and can have serious psycho-social consequences. Pedagogy students, as future professionals in the educational process, play an important role in preventing and addressing this phenomenon, making their level of awareness particularly significant. The aim of this study was to examine the level of pedagogy students' awareness of cyberbullying, with a focus on understanding the concept, forms, consequences, as well as institutional and legal protection mechanisms. The sample included 106 students enrolled in the Undergraduate Academic Studies of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Niš. The results indicate that students possess a relatively high level of awareness regarding the concept, forms, and consequences of cyberbullying, while their awareness of institutional and legal protection mechanisms is somewhat lower. Gender, year of study, personal experience with cyberbullying, and the intensity of daily Internet and social media use, as independent variables, did not show statistically significant effects, whereas the type of previously completed secondary school did. Furthermore, correlation analysis confirmed a strong positive relationship between knowledge of the cyberbullying phenomenon and awareness of institutional and legal mechanisms ($r = 0.769$; $p < 0.01$). These findings highlight the need to strengthen pedagogy students' competencies in this area in order to enhance their capacity for prevention and intervention in practical situations and to improve digital safety within educational institutions.

Keywords: cyberbullying, awareness, pedagogy students, prevention

UDK 37.016:94(495.02)

Прегледни рад

Примљено: 04.03.2026.

Прихваћено за објављивање: 07.05.2026.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2026.6>

САДРЖАЈ КУРИКУЛУМА ИЗ ОБЛАСТИ ВИЗАНТИЈСКИХ СТУДИЈА НА УНИВЕРЗИТЕТУ У НИШУ¹

Јасмина Шаранац Стаменковић²

Департман за историју, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Игор Стаменовић

Департман за историју, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Апстракт: У раду су разматрани курикулуми предмета из области византијских студија на Универзитету у Нишу у програмима Департмана за историју Филозофског факултета. Предмет истраживања јесу структура наставних планова и програма, формулисање образовних циљева, исхода учења, наставних садржаја и метода извођења наставе на основним, мастер и докторским академским студијама. Рад се методолошки заснива на анализи садржаја курикулума и њиховој компарацији. Такође, курикулуми су сагледани у односу на владајуће токове у савременој медијевистици, нарочито византологији, као и на педагошке стандарде у настави историје у високом образовању. Истраживање је показало да су се анализирани курикулуми постепено развијали од хронолошки конципираних предмета, са примарном заступљеношћу политичке историје, ка тематски структурираним курсевима, усмереним на развој историјског мишљења, те аналитичких и истраживачких компетенција студената. Такође, у раду су размотрене могућности даљег унапређења курикулума.

Кључне речи: византологија, медијевистика, Универзитет у Нишу, студије курикулума

¹ Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-34/2026-03/200165). Припремљено у оквиру пројекта *Историја данас, изазови и искушења*, који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 423/1-3-01).

² jasmina.saranac.stamenkovic@filfak.ni.ac.rs

Увод

Византијске студије представљају област у оквиру средњовековних студија чија је област проучавања усмерена ка различитим аспектима историјског, културног и религијског развоја Византијског, одн. Источног римског царства од времена цара Константина I (324–337) до пада Константинопоља 1453. године. Византијске студије баве се, такође, утицајем и опстанком византијске културе након слома Царства (Jeffreys et al., 2008; Talbot, 2006; Aschenbrenner & Ransohoff, 2021; Lamers, 2015; Harris, 1995). Као засебно поље проучавања, византологија се интензивно развијала од друге половине XIX века (Marsh, 2018). У Србији, присутна је у високом образовању од 1906. године, када је установљена Катедра за византологију на Универзитету у Београду. Оснивање Византолошког института САНУ 1948. године, упоредо са научним и педагошким радом Катедре, допринело је даљем јачању византијских студија у Србији. Са оснивањем Департмана за историју на Филозофском факултету у Нишу (1998/99) византијске студије почеле су да се изучавају и на Универзитету у Нишу (Šaranac Stamenković, 2018: 161–162).

У досадашњим истраживањима, развој византијских студија на Универзитету у Нишу био је предмет студије која је дала историјски преглед помених теме, дотичући се структуре студијских програма, без анализе њиховог садржаја (Šaranac Stamenković, 2018). Полазећи од приступа курикулумима као основним видовима обликовања онога шта студенти усвајају као смисао предмета који слушају (Holmes & McLean, 1989: 1–24), предмет проучавања овог рада јесте садржај курикулума из области византијских студија на Универзитету у Нишу како би се уочиле особености садржаја у различитим програмима, те њихова усклађеност са пољима проучавања у савременој византологији. Методолошки оквир рада заснива се на анализи садржаја курикулума, међусобној компарацији, те компарацији са савременим правцима у настави византологије и медијевистике у високом образовању. У завршном делу рада, извршена је синтеза података, изнета закључна разматрања и дати су одређени предлози за даље усавршавање студијских програма како би знања и вештине студената додатно пратила трендове у развоју савремене медијевистике.

Анализа курикулума

Основне академске студије

Двосеместрални предмет *Историја Византије* (III и IV семестар) био је део програма основних студија историје на Филозофском факултету у Нишу већ од оснивања Департмана и почетка рада 1998/99. године (Студијска група за историју, 1998а). У тадашњем курикулуму, као циљ предмета издвојено је стицање знања о историји Византијског царства од IV до XV века. Наглашено је да је због значаја Византијског царства за средњовековну историју оно у

програму „добило посебно место изван изучавања Опште историје средњег века“ (Студијска група за историју, 1998b), тј. предмета на коме је проучавана историја средњовековне Европе (Stamenović & Nešović, 2024). Садржај предмета чинило је девет хронолошки подељених наставних јединица, које су се слушале у склопу 90 предвиђених часова. Часови вежби били су посвећени проучавању извора (Студијска група за историју, 1998b).

Програм акредитован 2006. године усклађен је са стандардима болоњског процеса (*How Does the Bologna Process Work?*, 2024). Стога је дотадашњи дво-семестрални курс подељен на два једносеместрална предмета – *Историја Византије од IV до XI века* (III семестар) и *Историја Византије од XI до XV века* (IV семестар). Циљ оба курса било је „упознавање студената“ са византијском историјом у назначеним периодима, а фокус је био на питањима континуитета са Римским царством, унутрашњим кризама, успонима и падовима. На часовима вежби предвиђен је рад са историјским изворима и њихова критичка анализа (Департман за историју, 2006: 14).

Иста структура предмета задржана је и у акредитацији из 2008. године (Департман за историју, 2008). Курикулуми су унапређени, те су јасно издвојени циљеви, исходи и садржаји предметâ. Као циљ у оба силабуса истакнуто је „учавање најзначајнијих карактеристика развоја византијске цивилизације и њеног утицаја на стварање и историју балканских држава“ (Департман за историју, 2008b; Департман за историју, 2008c). Значајно је истицање корелација између византијске и историје Балкана у програму, имајући у виду културни и политички утицај који је Византија на датом простору вршила (Крсмановић et al., 2012; Bikić, 2016; Vojvodić & Popović, 2016; Obolensky, 1994; Nicolae Iorga, 2023). Заједнички исход оба предмета био је анализа историјских проблема, а као вештине које би студенти стекли након одслушаних курсева истакнути су „сагледавање“ и „евидентирање“ разматраних историјских процеса, чиме су начелно задовољени стандарди за дефинисање исхода у процесу учења. Настава из оба курса подељена је на теоријску и практичну, са по два часа недељно, а садржај је структуриран хронолошки, у оквиру 15 наставних јединица на сваком курсу (Департман за историју, 2008b; Департман за историју, 2008c).

Највећи број наставних јединица у склопу курса *Историја Византије од 4. до 11. века* припадао је области политичке историје (10/15), три су биле сасвим посвећене питањима државне управе, а две наставне јединице бавиле су се религијским проблемима (Департман за историју, 2008b). Политичка историја доминирала је и у садржају курса *Историја Византије од 11. до 15. века* (14/15 наставних јединица). Државна управа обрађена је у оквиру једне јединице о пронији, а делимично у склопу наставне јединице посвећене епохи династије Комнин (Департман за историју, 2008c). Извесни недостатак оба курикулума представљала је мала заступљеност културне историје. Наиме, културни утицај Византије био је изузетно значајан, нарочито на простору јужне и југоисточне Европе (Cosentino, 2021; Lymberopoulou & Duits, 2013), а разумевање културних и политичких веза на датом простору био је један од очекиваних исхода предмета. Практична настава из оба курса састојала се од часова вежби на који-

ма су анализирани историјски извори и историографија. Такође, део практичне наставе састојао се од студијског истраживачког рада у облику семинарских радова, те провере знање путем колоквијума (Департман за историју, 2008b; Департман за историју, 2008c).

У програму акредитованом 2014. године курсеви из области византологије су унапређени. Следећи тематски принцип организовања предмета, као два нова обавезна предмета, уместо дотадашњих, установљена су *Историја Византије* (III семестар) и *Византијска цивилизација* (IV семестар), а уведен је и изборни предмет *Културна историја Византије* (IV семестар) (Департман за историју, 2014a). Више пажње у курикулумима поклоњено је дефинисању циљева и исхода. У сва три наведена предмета као методе извођења наставе наведене су аналитичка, синтетичка и компаративна, што је, такође, помак у односу на претходне курикулуме у којима методе извођења наставе нису навођене (Департман за историју, 2014f; Департман за историју, 2014i; Департман за историју, 2014g). Настава је била подељена на теоријску и практичну, са по два часа недељно и по 15 наставних јединица у оквиру сваког курса. Практична настава из оба обавезна курса дефинисана је кратко и састојала се из „вежби, кратких есеја и семинарских радова“ (Департман за историју, 2014d; Департман за историју, 2014g).

Као циљ предмета *Историја Византије* истакнуто је „упознавање са основним историјским чињеницама“ везаним за историју Византије од оснивања у IV до слома у XV веку, те њихова контекстуализација у односу на европски средњи век. Међу циљевима се нашао и утицај византијске историје и културе на савремени свет, што је помак који је уједно пратио ширење спектра проучавања у савременим византијским студијама (Департман за историју, 2014f; Anderson & Ivanova, 2023; Cameron, 1992; Brubaker et al., 2022). Исходи су, као индикатори квалитета високог образовања (Lungulov, 2015), такође, подробије дефинисани и усклађени са педагошким стандардима. Поред уочавања основних елемената историјског развоја Византије, као вештина коју би студенти стекли издвојено је уочавање узрочно-последичних веза. Више пажње поклоњено је проучавању мањих целина и њиховом стављању у шири контекст (Департман за историју, 2014f).

Циљ предмета *Византијска цивилизација* био је упознавање основа византијске културе и цивилизације, док су исходи били усмерени ка оспособљавању студената за разумевање и тумачење динамичних процеса у обликовању византијске цивилизације. Један од очекиваних исхода био је да студенти стечена знања искористе при тумачењу савремених процеса. Поред уводних напомена, шест од 15 наставних јединица било је посвећено културној историји и историји идеја, четири теми државне управе, три историји цркве, а једна економској историји (Департман за историју, 2014i).

Област културне историје Византије нашла се у фокусу курикулума истоименог изборног предмета. Стицање знања из области културне историје Царства, као и вештина за њихово даље тумачење стајали су у основи циљева и исхода предмета. Од посебног значаја је способност уочавања утицаја ви-

зантијске културе на ренесансну и модерну мисао у Европи, за шта су основу давале две наставне јединице из курикулума. Садржај предмета састојао се од 15 наставних јединица којима је покривен хронолошки период од настанка Византије до XV века (Департман за историју, 2014g). Литература предвиђена курикулумима у свим наведеним предметима била је усклађена са садржајем (Департман за историју, 2014d; Департман за историју, 2014g; Департман за историју, 2014e).

Према програму акредитованом 2021. године циљеви, исходи, садржај, структура и методе извођења наставе у оба обавезна предмета остали су непромењени (Департман за историју, 2021d; Департман за историју, 2021f). Изборни предмети претрпели су одређене измене. Курс *Културна историја Византије* замењен је новим, *Византијски човек и друштво*, који се по питању циљева и исхода надовезивао на претходни (Департман за историју, 2021g; Департман за историју, 2014e). Садржај наставних јединица је, међутим, промењен. Иако је византијска култура и даље била у средишту пажње, са темама из области попут византијске уметности, књижевности, религије, материјалне културе, економије и др, културна питања сагледана су кроз призму човека унутар културних и друштвених стремљења. Неки од примера јесу називи наставних јединица попут *Византијски човек пред Богом*, *Византијски човек у историји уметности и књижевности*, *Светитељ* или *Државни чиновник* (Департман за историју, 2021g). У датом сегменту може се уочити микроисторијски приступ прошлости, одн. посматрање ширег контекста преко изучавања мањих тематских целина (Magnússon & Szijártó, 2013), што је принцип који се често сусреће савременој медијевистици (Weikert, 2022; Dutton, 2023). Као и у претходном случају, предвиђена литература пратила је дефинисане садржаје предмета (Департман за историју, 2021g).

Још један нови изборни курс, *Цариград од Константина до Јустинијана*, који се бавио рановизантијском историјом царске престонице, нашао се у програму акредитованом 2021. године. Циљ предмета био је да истражи начин на који је Константинопољ функционисао, али и да истакне међусобну повезаност „између градње, идеологије, пропаганде и питања легитимитета власти“. Очекивани исход предмета био је да студенти стекну вештине за тумачење поменутих феномена, те да стечена знања ставе у шири контекст историје Рима и Византије. Предмет се састоји из теоријске и практичне наставе организованих у 13 хронолошки конципираних наставних јединица, уз још две јединице које су давале уводне и завршне напомене (Департман за историју, 2021e).

Мастер академске студије

У програму акредитованом 2008. године један предмет, *Историја Византије*, бавио се византијским студијама. Предмет је био структуриран тако да је пружао рекапитулацију и проширење тема већ обрађених на основним студијама. Циљ предмета био је уочавање основних чинилаца византијске цивилизације, те „дефинисање специфичних проблемских целина (политичка историја,

развој државног апарата, културна историја“ (Департман за историју, 2008а). Према исходима, студенти су требали стећи основна знања о изворима и литератури из области византологије, те стећи основу за проучавање појединачних тема из дате области. Настава је била подељена на теоријску и практичну. Наставне јединице биле су усмерене на основна питања из области византологије, од периодизације, преко династичких питања, законодавства, религијских питања, аристократије, до слома Византијског царства. Практична настава састојала се из анализе извора, док су студенти преко студијског истраживачког рада имали прилику да у форми есеја дају осврт на изворну грађу коју би користили у свом завршном раду. У курикулуму недостају планиране методе извођења наставе. Литература је била прилагођена прегледној сврси предмета (Департман за историју, 2008а).

Као и у случају основних студија, програм акредитован 2014. године донео је промене у курикулумима, те су се византијске студије нашле у више предмета који су историју Византије стављали у шири просторни и хронолошки контекст. Сви предмети били су изборни и слушали су се у I семестру (Департман за историју, 2014b). Велики део наставних јединица у оквиру курса *Институционална, друштвена и културна историја позног римског Царства* (8/15) био је посвећен рановизантијској историји до VI века, као и религијским и културним питањима. Циљ предмета био је фокусиран на „стицање знања о институционалној, друштвеној, и културној историји позног Римског царства“, док су студенти, према исходима, након курса требали бити оспособљени за критичку анализу и презентацију извора, те разумевање чинилаца историјских процеса у дефинисаном раздобљу (Департман за историју, 2014d).

Предмет *Источни Медитеран у средњем веку* за циљ је имао праћење динамичних друштвених, политичких и културних процеса на подручју источног Медитерана током читавог средњег века. Очекивани исход предмета било је оспособљавање студената за тумачење комплексних историјских догађаја на поменутом простору који је описан у силабусу као „политички осетљив“ и са бројним „историјским и културним слојевима“. Структуру предмета, подељеног на теоријску и практичну наставу, чинило је 15 наставних јединица које су покривале широк спектар тема, од географског одређења источног Медитерана, преко рановизантијске историје источног Средоземља, прилика на Леванту, крсташких ратова, све до специфичних феномена, попут интеркултуралности (Департман за историју, 2014e).

Теме из области византијске историје, пре свега политичке, нашле су се и у оквиру предмета *Балкан у позном средњем веку, 12–16. век*. Циљ предмета био је „сагледавање сложених процеса на простору југоисточне Европе“, укључујући и међусобну повезаност датих процеса. Очекивани исход предмета је био је да студенти стекну способност „да рашчлане, разумеју и тумаче повезане догађаје“ на „културно веома хетерогеном“ подручју Балкана. У оквиру теоријске и практичне наставе наведено је 15 наставних јединица, од којих је византијској историји припадало шест, уз парцијалну укљученост у још једној (*Бугарска у другој половини 13. века: између кана Ногаја и цара Михаила*

VIII Палеолога) (Департман за историју, 2014с). Литература из свих наведених предмета начелно је пратила садржај, са тим да је за сагледавање прилика у Латинском царству и бугарско-византијских односа у предмету *Балкан у позном средњем веку, 12–16. век* унеколико недостајао приручник или студија који би студентима користили за подробније расветљавање речене две теме, као нпр. (Wolff, 1976; Stephenson, 2000). Сви наведени предмети из програма акредитованог 2014. године предвиђали су комбинацију аналитичке, синтетичке и компаративне методе приликом извођења наставе (Департман за историју, 2014с; Департман за историју, 2014d; Департман за историју, 2014е).

Предмет *Политички и друштвени развитак српских земаља у средњем веку* није у свом курикулуму укључивао теме из византијских студија, премда је, поред византијско-српских односа, у домену владарске идеологије у српској држави (3/15 наставних јединица) за разумевање наведеног феномена било неопходно претходно познавање византијске политичке теорије и владарске идеологије (Департман за историју, 2014h; Максимовић, 2009; Angelov, 2007; “Byzantine Political Thought,” 2010; Anastos et al., 2024: 13–52). Програм акредитован 2021. године није претрпео значајније измене у односу на претходно акредитовани, те су циљеви, исходи, структура и садржај предмета остали непромењени (Департман за историју, 2021a; Департман за историју, 2021b; Департман за историју, 2021c).

Докторске академске студије

У програму акредитованом 2012. године није било предмета који су припадали области византијских студија (Департман за историју, 2012). У наредној акредитацији, из 2018. године, три предмета су, потпуно или делимично, укључивали теме из византијске историје и културе (Департман за историју, 2018a). Изборни предмет *Политичка економија позног Римског царства* (I семестар) за циљ је имао да упозна студенте са економском историјом и технолошким достигнућима „у позноантичком, тј. рановизантијском периоду“. Очекивани исход предмета био је да студенте оспособи за разумевање и тумачење „политичких и економских прилика у периоду позног Римског царства [...] са посебним освртом на територију Балкана“, те за критичку анализу извора. Садржај предмета, који се састојао из теоријске и практичне наставе, није представљен према наставним јединицама, већ описно. На основу изворних вести и литературе, предвиђено је да се студенти упознају са економском историјом Царства, урбаном историјом, те мрежом путева (Департман за историју, 2018b).

Изборни предмет *Управни систем Римског царства у рановизантијском периоду* (III семестар) за циљ је имао сагледавање основа државне управе Царства у позноантичком, одн. рановизантијском периоду. Очекивани исходи били су оспособљавање студената да тумачи поменуте процесе на основу релевантних извора и литературе. Садржај предмета, подељеног на теоријску и практичну наставу, такође је представљен описно. Настава је пратила развој државне управе у периоду тетрархије, почев од царске власти, до мањих цели-

на, као што су провинције, дијецезе и градови (Департман за историју, 2018d). У реализацији последња два предмета предвиђена је дијалогско-монолошка метода, а литература је пратила садржај изложен у курикулумима (Департман за историју, 2018b; Департман за историју, 2018d).

Изборни предмет *Срби и медитеранске цивилизације* (IV семестар), припадао је једним делом области византијских студија (Департман за историју, 2018c). Циљеви, исходи и део садржаја блиски су курикулуму предмета *Источни Медитеран у средњем веку*, дефинисаном у програму мастер академских студија (Департман за историју, 2018c; Департман за историју, 2014e). Разлика се састоји у већем укључивању средњовековне Србије у дати простор, пре свега у наставним јединицама *Србија између Истока и Запада, 11-13. век, Нова култура у Источном Средоземљу – мешавина Истока и Запада: утицај на Србе и Србија између Истока и Запада, 14-15. век*. У настави је предвиђена комбинација „аналитичке, компаративне [и] синтетичке“ методе (Департман за историју, 2018c).

Наведена три предмета, са непромењеним циљевима, исходима и садржајем, укључена су и у програм акредитован 2025. године (Департман за историју, 2025a). Поред њих, укључена су још два предмета која су припадала области византијских студија. Изборни предмет *Римско наслеђе на тлу југоисточне Србије* (I семестар) једним делом обухватао је и рановизантијску историју. Ради се пре свега о прошлости града *Iustiniana Prima* (Царичин град) и, делимично, рановизантијског Ниша. Циљ предмета био је упознавање студената са најзначајнијим градским центрима на наведеном простору, док је очекивани исход предмета био оспособљавање студената за разумевање прошлости важних градова и црквених седишта у Римском царству, те за приступ наративним, епиграфским и документарним изворима везаним за урбану историју Царства на простору данашње југоисточне Србије. Метода извођења наставе била је дијалогско-монолошка (Департман за историју, 2025c).

Изборни предмет *Византијски интелектуалци у XI и XII веку* (IV семестар) припада домену интелектуалне историје, важног поља унутар медијевистике и византологије (Ozment, 2020; Kaldellis & Siniossoglou, 2017; Smith & Ward, 1992), и једини је предмет из ове значајне области историјске науке (Департман за историју, 2025f). Као циљ предмета истакнуто је „упознавање студената са вредностима и карактерним особеностима византијске интелектуалне баштине XI и XII столећа“. Исход предмета био је усредсређен на оспособљавање студената за критички приступ историјским изворима, те за тумачење културно-историјских процеса у наведеном временском раздобљу. Садржај предмета чини 13 наставних јединица које су најпре давале основне оквире за разумевање интелектуалне историје Византије, потом пратиле токове мисли у X и XI веку, водеће учењаке, попут Павла Ђакона, Јована Зонаре, Михаила Псела и др, кризу интелектуализма на крају XI и почетку XII века и завршавале се обновом песништва, те крсташким освајањем Константинопоља 1204. године. У настави се примењује комбинација монолошко-дијалогске, интерактивне и консултативне методе, а садржај је пратила адекватна литература (Департман за историју, 2025f).

Синтеза података, закључна разматрања и могућности иновација

Разматрани курикулуми на свим нивоима студија усмерени су ка оспособљавању студената за историјско мишљење, чије стандарде чине: (1) хронолошко мишљење, (2) историјско разумевање, (3) историјска анализа и интерпретација, (4) способност историјског истраживања и (5) анализа историјских проблема и доношења одлука (Risinger et al., 1995). Уочљив је помак у развоју од почетних програма до савремених по питању јасније дефинисаних циљева, исхода и метода извођења наставе, што је неопходан стандард у изради курикулума из области хуманистичких наука (Martin, 2003: 305–308). Отклон од стриктно политичке историје ка укључивању предмета из области културне историје студентима је омогућавао да сагледају различите елементе историјског развоја Византије и да их повежу у јединствену историјску целину, те да уоче њихов утицај на савремене историјске и културне токове. Са педагошког становишта, наведени приступ је значајан, јер може позитивно утицати на развој трансверзалних вештина, као што су рад са подацима и информацијама, решавање проблема, естетичка компетенција и, у одређеној мери, дигитална компетенција (Ћерић & Kalin, 2017; *Трансверзалне вештине*, прист. 2026).

Тренд да се на мастер и докторским студијама установе курсеви из византијских студија који се баве појединачним питањима важан је за усмерење студената ка проблемима везаним за интелектуалну, административну, економску и урбану историју. Структура и подела програма у курикулумима из последње две акредитације на свим нивоима студија задовољава неопходне критеријуме у савременој настави историје, који пре свега настоје да студенти стекну: (1) историјско знање о простору, времену и историјским процесима, (2) историографске вештине значајне за научно бављење историјом и (3) историјско мишљење (Körber, 2021; Faculty of History University of Cambridge, ас. 2026). Нагласак на компарацији значајан је за усмеравање студената ка савременим приступима у историјској науци (Pohl & Gingrich, 2015).

Премда су облици активне наставе, попут анализе извора, писања есеја и студијских истраживачких радова, наведени у највећем делу курикулума, постоји простор да у будућим буду још подробније дефинисани, што би допринело транспарентности и усклађивању са исходима предмета. Уочавање веза између историјских процеса и њиховог утицаја на садашњост, што је примећено у новијим разматраним курикулумима, једна од функција савременог изучавања историје (Cannon, 1989). У будућим програмима датој функцији могла би се поклонити додатна пажња. Студије средњовековља (*medievalism studies*), које се баве утицајем средњовековља на савремене медије и културу, у досадашњим курикулумима нису биле заступљене, те би се могле укључити у постојеће курсеве или кроз креирање нових (D'arcens, 2016; Betancourt & Taroutina, 2015; Kourelis, 2007), као и радови у часопису *Studies in Medievalism* (*Studies in Medievalism*, 2026).

Такође, методе наставе могу бити додатно унапређене, имајући у виду савремене тенденције у настави историје на универзитетима. Будући да је оспособљавање студената за рад са историјским изворима наглашено у више исхода, практична настава могла би се обогатити укључивањем рада са дигитализованом изворном грађом. У досадашњим истраживањима, овакав метод, примењен на истраживање историје раног новог века, дао је позитивне резултате у погледу подстицања истраживачке иновативности студената (Burrows & Ward, 2024). Поред тога, укључивањем дигиталне хуманистике у курикулуме, програми би се ускладили са динамиком развоја дигиталне медијевистике у последњим деценијама (Scherff & Sobehrad, 2023; Morreale & Gilsdorf, 2022; Birnbaum, Birnbaum et al., 2017; Fiori & Trizio, 2022; Popović & Polloczek, 2017).

Иновативно решење, које би, чини се, више одговарало неком од изборних предмета, нарочито на мастер и докторским студијама, представљало би увођење пројектне наставе. У досадашњим курикулумима постојао је простор за увођење овог облика наставе, пре свега у практичној настави и студијском истраживачком раду. Наведени модел, уочен као ефикасан у области средњовековних студија (Sobehrad et al., 2022), могао би се узети као основа неког од будућних курикулума или се разрадити у већ постојећим.

Литература

- Anastos, M. V., Vryonis, S., & Goodhue, N. (2024). *Aspects of the Mind of Byzantium*. Taylor & Francis.
- Anderson, B., & Ivanova, M. (Eds.). (2023). *Is Byzantine studies a colonialist discipline? Toward a critical historiography*. Penn State University Press.
- Angelov, D. (2007). *Imperial Ideology and Political Thought in Byzantium, 1204-1330*. Cambridge University Press.
- Aschenbrenner, N., & Ransohoff, J. (Eds.). (2021). *The invention of Byzantium in early modern Europe*. Dumbarton Oaks.
- Betancourt, R., & Taroutina, M. (Eds.). (2015). *Byzantium/Modernism*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004300019>.
- Bikić, V. (Ed.). (2016). *Processes of Byzantinisation and Serbian Archaeology* (Byzantine Heritage and Serbian Art, Vol. 1). Serbian National Committee of Byzantine Studies; Službeni Glasnik; Institute For Byzantine Studies.
- Birnbaum, D. J., Bonde, S., & Kestemont, M. (2017). The Digital Middle Ages: An Introduction. *Speculum*, 92(S1), S1–S38. <https://doi.org/10.1086/694236>.
- Brubaker, L., Darley, R., & Reynolds, D. (Eds.). (2022). *Global Byzantium, papers from the fiftieth spring symposium of Byzantine studies*. Taylor & Francis.
- Burrows, S., & Ward, R. (2024). Introducing Australian Students to British History and Research Methods via Digital Sources. In R. Larsen, A. Marples, & M. McCormack (Eds.), *Innovations in Teaching History: Eighteenth-Century Studies in Higher Education* (pp. 37–64). University of London Press.

- Byzantine Political Thought. (2010). In M. Bevir, (Ed.), *Encyclopedia of Political Theory* (pp. 149–152). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412958660.n53>.
- Cameron, A. (1992). *The Use and Abuse of Byzantium*. The School of Humanities, King's College.
- Cannon, J. (1989). Teaching History at University. *The History Teacher*, 22(3), 245–275. <https://doi.org/10.2307/492864>.
- Čepić, R., & Kalin, J. (Eds.). (2017). *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Cosentino, S. (Ed.). (2021). *A companion to Byzantine Italy*. Brill.
- D'arcens, L. (Ed.). (2016). *The Cambridge companion to medievalism*. Cambridge University Press.
- Departman za istoriju. (2008). *Raspored predmeta po semestrима i godinama studija*. Knjige predmeta, 1 - Osnovne akademske studije, Istorija, Studijski program akreditovan 2008. godine. Digitalna arhiva Filozofskog fakulteta u Nišu. https://drive.google.com/drive/folders/13ms7UMWy_zHKNuHZhgRhN9qCgPL5x6C1
- Депарتمان за историју. (2006). *Програм основних студија. Опис садржаја предмета за другу годину студија*. Архив Департамана за историју. Филозофски факултет, Универзитет у Нишу.
- Депарتمان за историју. (2008a). *Спецификација предмета “Историја Византије.”* Књиге предмета, 2 - Мастер академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2008. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://docs.google.com/document/d/1gjKJCvtMrvWD8hsI8yufds-00C1Mt7R2WowCpsW66c/edit?tab=t.0>.
- Депарتمان за историју. (2008b). *Спецификација предмета “Историја Византије 4-11. века.”* Књиге предмета, 1 - Основне студије, Историја, Студијски програм акредитован 2008. године. Дигитална архива Филозофског факултета, Ниш. <https://docs.google.com/document/d/18wcyu7DHNXI7VsEXsUieq5x53A2BXQhyXcg1MjrPAWY/edit?tab=t.0>.
- Депарتمان за историју. (2008c). *Спецификација предмета “Историја Византије 11-15. века.”* Књиге предмета, 1 - Основне студије, Историја, Студијски програм акредитован 2008. године. Дигитална архива Филозофског факултета, Ниш. https://docs.google.com/document/d/1t9gwzTU_3Glb9KxegiZK_IWgSNQ0ROUW3lOqx1juU9Q/edit?tab=t.0.
- Депарتمان за историју. (2012). *Распоред предмета по семестрима и годинама студија*. Књиге предмета, 3 - Докторске академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2012. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://drive.google.com/drive/folders/1FOkH7Qh4CgX58f4NHZJamvrAXporm1mL>
- Депарتمان за историју. (2014a). *Распоред предмета по семестрима и годинама*. Књиге предмета, 1 - Основне студије, Историја, Студијски програм акредитован 2014. године. Дигитална архива Филозофског факултета, Ниш. <https://docs.google.com/document/d/1gzpvu8hQrhxnBLv5D4ns2bnZD3-k51b1/edit>.
- Депарتمان за историју. (2014b). *Распоред предмета по семестрима и годинама*. Књиге предмета, 2 - Мастер академске студије, Историја, Студијски програм

акредитован 2021. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. https://docs.google.com/document/d/10xEby0SkWh0tXUjKvEuoBD5_oPLzvH6S/edit

Департман за историју. (2014с). *Спецификација предмета “Балкан у позном средњем веку, 12-16. век.”* Књиге предмета, 2 - Мастер академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2021. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. https://docs.google.com/document/d/1x4ZKg8KY44Pnr_Aup7lcsZcZSzoilQe8IRrew3EzrJk/edit?tab=t.0.

Департман за историју. (2014д). *Спецификација предмета “Институционална, друштвена и културна историја позног римског Царства.”* Књиге предмета, 2 - Мастер академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2014. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. https://docs.google.com/document/d/16nui4lkrL9w29TnWeTF6hPOjFnfrNb6kxWCrC_pazYs/edit?tab=t.0.

Департман за историју. (2014е). *Спецификација предмета “Источни Медитеран у средњем веку.”* Књиге предмета, 2 - Мастер академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2014. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://docs.google.com/document/d/1N16Pz0H7cCVAQFYgl6XeFiBB1bE9kSq7SeMEobWdCc/edit?tab=t.0>.

Департман за историју. (2014ф). *Спецификација предмета “Историја Византије.”* Књиге предмета, 1 - Основне студије, Историја, Студијски програм акредитован 2014. године. Дигитална архива Филозофског факултета, Ниш. <https://docs.google.com/document/d/1tP4TAPtuaZn4snGMby-Wnk-ZUXYYYqRdjzCv-ocO4fo/edit?tab=t.0>.

Департман за историју. (2014г). *Спецификација предмета “Културна историја Византије.”* Књиге предмета, 1 - Основне студије, Историја, Студијски програм акредитован 2014. године. Дигитална архива Филозофског факултета, Ниш. https://docs.google.com/document/d/1_GHYwu6INlZ4PFji_1L-8AbA9nb3O46ya7Z6D0Pjuc/edit?tab=t.0.

Департман за историју. (2014х). *Спецификација предмета “Политички и друштвени развитак српских земаља у средњем веку.”* Књиге предмета, 2 - Мастер академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2014. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. https://docs.google.com/document/d/1o2_WinJHgxO-Pr_48jCE1IjU5Ihnc3lo8uJ-5evCMJg/edit?tab=t.0.

Департман за историју. (2014и). *Спецификација предмета “Византијска цивилизација.”* Књиге предмета, 1 - Основне студије, Историја, Студијски програм акредитован 2014. године. Дигитална архива Филозофског факултета, Ниш. <https://docs.google.com/document/d/1juMwL3htva8KCfuw7Gov6t4erII-gaB9t3KhXPmiNc/edit?tab=t.0>.

Департман за историју. (2018а). *Распоред предмета по семестрима и годинама студија.* Књиге предмета, 3 - Докторске академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2018. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://drive.google.com/drive/folders/1FOkH7Qh4CgX58f4NHZJamvrAXporm1mL>.

Департман за историју. (2018б). *Спецификација предмета “Политичка економија позног римског царства “.* Књиге предмета, 3 - Докторске академске студије,

Историја, Студијски програм акредитован 2018. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. https://docs.google.com/document/d/1hAlpVYSO3CCNthWQ3vq9TxIn9TuEtO5s22QER_yKPeU/edit?tab=t.0.

Департман за историју. (2018с). *Спецификација предмета “Срби и медитеранске цивилизације.”* Књиге предмета, 3 - Докторске академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2018. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://docs.google.com/document/d/1t96cZUX-KKb0XA1ql9Q549wbqcAUBHanZ1CTvNQrGPK/edit?tab=t.0#heading=h.gjdgxs>.

Департман за историју. (2018d). *Спецификација предмета “Управни систем Римског царства у рановизантијском периоду”*. Књиге предмета, 3 - Докторске академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2018. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://docs.google.com/document/d/1zRRXQ0fGmOvbVKUsERhFaxslW20jHSyRzVxT6m6OF34/edit?tab=t.0#heading=h.gjdgxs>.

Департман за историју. (2021a). *Спецификација предмета “Балкан у позном средњем веку, 12-16. век.”* Књиге предмета, 2 - Мастер академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2021. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. https://docs.google.com/document/d/1OCOp_a3nIvsoTBQO9vK9z5k7OP6VfHwm-xzv3LL3X48/edit?usp=drive_web&oid=106212673309833256640.

Департман за историју. (2021b). *Спецификација предмета “Институционална, друштвена и културна историја позног римског Царства.”* Књиге предмета, 2 - Мастер академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2021. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://docs.google.com/document/d/1YreQYDbWzb-weclDA1riLZcxCLJFAPHjf6Cct25Gdo4/edit?tab=t.0>.

Департман за историју. (2021с). *Спецификација предмета “Источни Медитеран у средњем веку.”* Књиге предмета, 2 - Мастер академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2021. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. https://docs.google.com/document/d/1x6RlyF_QdMsm5EnLdAg8oEtrw_MWevxyOPEBgViJPAY/edit?tab=t.0.

Департман за историју. (2021d). *Спецификација предмета “Историја Византије.”* Књиге предмета, 1 - Основне студије, Историја, Студијски програм акредитован 2021. године. Дигитална архива Филозофског факултета, Ниш. <https://docs.google.com/document/d/1R-khnZ-kiBYkJj0jytx-etpmPgxNzqIJGe7kTxRqib0/edit?tab=t.0>.

Департман за историју. (2021е). *Спецификација предмета “Цариград од Константина до Јустинијана.”* Књиге предмета, 1 - Основне студије, Историја, Студијски програм акредитован 2021. године. Дигитална архива Филозофског факултета, Ниш. <https://docs.google.com/document/d/1-NADMRwrZKSHLW9xоH9HnnAHPz0VT8iVSRri46PBMvo/edit?tab=t.0>.

Департман за историју. (2021f). *Спецификација предмета “Византијска цивилизација.”* Књиге предмета, 1 - Основне студије, Историја, Студијски програм акредитован 2021. године. Дигитална архива Филозофског факултета, Ниш. <https://docs.google.com/document/d/1y7lZYG3iEn7kQx2yTfdjodnc3n1P1qN3o9aw5XXD-Jk/edit?tab=t.0>.

- Департман за историју. (2021g). *Спецификација предмета “Византијски човек и друштво.”* Књиге предмета, 1 - Основне студије, Историја, Студијски програм акредитован 2021. године. Дигитална архива Филозофског факултета, Ниш. <https://docs.google.com/document/d/1SxJg5g3MBfKd8xUaofRDzJUCFEcbWMewiskIp7cCTjI/edit?tab=t.0>.
- Департман за историју. (2025a). *Распоред предмета по семестрима и годинама студија.* Књиге предмета, 3 - Докторске академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2025. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://docs.google.com/document/d/1Mf58iTPCRpsQdUMX1kc14dCEi0VdLwNq/edit?rtopf=true&tab=t.0>.
- Департман за историју. (2025b). *Спецификација предмета “Политичка економија позног римског царства”.* Књиге предмета, 3 - Докторске академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2024. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://docs.google.com/document/d/17iQdvvShVARCeFFIH0rKumL47xwmMp3i/edit?rtopf=true>.
- Департман за историју. (2025c). *Спецификација предмета “Римско наслеђе на тлу југоисточне Србије.”* Књиге предмета, 3 - Докторске академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2025. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. https://docs.google.com/document/d/1pLjg53lomfnW2aiRWCzdrsLHYAh_6mMI/edit.
- Департман за историју. (2025d). *Спецификација предмета “Срби и медитеранске цивилизације.”* Књиге предмета, 3 - Докторске академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2025. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://docs.google.com/document/d/1EE1wWKD6P6PUJDSfgY8SISFVabEzROv/edit#heading=h.fh5wucw81cuf>.
- Департман за историју. (2025e). *Спецификација предмета “Управни систем Римског царства у рановизантијском периоду “.* Књиге предмета, 3 - Докторске академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2025. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://docs.google.com/document/d/1qMCKaMcbOEa9TlmsTgWcGNJnMAdV1M6-/edit#heading=h.nf9r863gc4au>.
- Департман за историју. (2025f). *Спецификација предмета “Византијски интелектуалци у XI и XII веку “.* Књиге предмета, 3 - Докторске академске студије, Историја, Студијски програм акредитован 2025. године. Дигитална архива Филозофског факултета у Нишу. <https://docs.google.com/document/d/10sKqsZm3aGBGmey4hlTpaWWtEiWeTIE6/edit>.
- Dutton, P. E. (2023). *Micro Middle Ages*. Palgrave Macmillan.
- Faculty of History University of Cambridge. (n.d.). *History BA (Tripos)*. University of Cambridge, Faculty of History; University of Cambridge. Retrieved February 9, 2026, from <https://www.hist.cam.ac.uk/course/history-ba-tripos>.
- Fiori, E., & Trizio, M. (2022). Interdisciplinarity in Byzantine Studies: A Sacred-Landscapes and Digital-Humanities Approach. In E. Fiori & M. Trizio (Eds.), *Proceedings of the 24th International Congress of Byzantine Studies Plenary Sessions* (pp. 121–140). Fondazione Università Ca’ Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-590-2>.
- Harris, J. (1995). *Greek Emigres in the West, 1400-1520*. Porphyrogenitus.

- Holmes, B., & McLean, M. (1989). *The Curriculum: A Comparative Perspective*. Routledge.
- How does the Bologna Process work?* (2024). European Higher Education Area and Bologna Process; EHEA. <https://eha.info/page-how-does-the-bologna-process-work>.
- Jeffreys, E., Haldon, J. F., & Cormack, R. (2008). Byzantine Studies as an Academic Discipline. In R. Cormack, J. F. Haldon, & E. Jeffreys (Eds.), *The Oxford Handbook of Byzantine Studies* (pp. 3–20). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199252466.013.0001>.
- Kaldellis, A., & Siniosoglou, N. (2017). *The Cambridge Intellectual History of Byzantium*. Cambridge University Press.
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 8(1), 97–119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>.
- Kourelis, K. (2007). Byzantium and the Avant-Garde: Excavations at Corinth, 1920s–1930s. *Hesperia*, 76(2), 391–442. <https://doi.org/10.2972/hesp.76.2.391>.
- Крсмановић, Б., Максимовић, Љ., & Радић, Р. (Eds.). (2012). *Византијски свет на Балкану* (Vols. 1–2). Византолошки институт САНУ.
- Lamers, H. (2015). *Greece Reinvented*. Brill.
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja* [Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet].
- Lymberopoulou, A., & Duits, R. (Eds.). (2013). *Byzantine art and Renaissance Europe*. Ashgate.
- Magnússon S. G., & Szíjártó I. (2013). *What is microhistory? Theory and practice*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Максимовић, Љ. (2009). Византијска владарска идеологија и методе владавине у случају Србије. Прилог разумевању византијског Комонвелта. In *Византијски свет и Срби*. Историјски институт.
- Marsh, M. G. (2018). Textbooks and Templates in Byzantine Studies. *Journal of Ancient History and Archaeology*, 5(4), 66–73. <https://doi.org/10.14795/j.v5i4.346>.
- Martin, P. W. (2003). Key Aspects of Teaching and Learning in Arts, Humanities and Social Sciences. In S. Marshall, H. Fry, & S. Ketteridge (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Edition* (pp. 300–322). Routledge.
- Morreale, L. K., & Gilsdorf, S. (Eds.). (2022). *Digital Medieval Studies - Practice and Preservation*. Arc Humanities Press.
- Nicolae Iorga. (2023). *Byzantium after Byzantium*. Histria Books.
- Obolensky, D. (1994). *Byzantium and the Slavs*. St. Vladimir's Seminary Press.
- Ozment, S. E. (2020). *The age of reform 1250–1550: an intellectual and religious history of late Medieval and Reformation Europe*. Yale University Press.
- Pohl, W., & Gingrich, A. (Eds.). (2015). *Approaches to Comparison in Medieval Studies*. Austrian Academy of Sciences Press.
- Popović, M. St., & Polloczek, V. (2017). Digitising Patterns of Power (DPP): Applying Digital Tools in the Analysis of Political and Social Transformations in the Historical

- Region of Macedonia (12th–14th Centuries). *Medieval Worlds*, 5, 170–194. https://doi.org/10.1553/medievalworlds_no5_2017s170.
- Risinger et al., C. F. (1995). Standards in Historical Thinking. *The History Teacher*, 28(3), 315–334. <https://doi.org/10.2307/494680>.
- Šaranac Stamenković, J. (2018). The development of Byzantine Studies at the University of Niš. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 2(2), 161–167. <https://doi.org/10.22190/futlte1802161s>.
- Scherff, K. D., & Sobehrad, L. J. (Eds.). (2023). *Media Technologies and the Digital Humanities in Medieval and Early Modern Studies*. Taylor & Francis.
- Smith, L., & Ward, B. (Eds.). (1992). *Intellectual Life in the Middle Ages*. Hambledon Press.
- Sobehrad, L. J., Sobehrad, L., & Sobehrad, S. (2022). *Medieval Topics Through Project-Based Learning*. Arc Humanities Press.
- Stamenović, I., & Nešović, P. (2024). History of the Medieval World in the Curricula of the Department of History at the University of Niš. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 8(2), 69–78. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE241005009S>
- Stephenson, P. (2000). *Byzantium's Balkan frontier: a political study of the Northern Balkans, 900-1204*. Cambridge University Press.
- Studies in Medievalism*. (2026). Cambridge Core; Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/series/studies-in-medievalism/8F65F9AC1150E95EF43915D5F7CA0BCC>
- Студијска група за историју (1998/99а). *Наставни план основних студија на студијској групи за Историју*. Архива Филозофског факултета у Нишу.
- Студијска група за историју (1998/99б). *Спецификација предмета „Историја Византије“*. Архива Филозофског факултета у Нишу.
- Talbot, A.-M. (2006). Byzantine Studies at the Beginning of the Twenty-first Century. *The Journal of English and Germanic Philology*, 105(1), 25–43. <https://doi.org/10.2307/27712565>
- Трансверзалне вештине. (n.d.). Отворени метод координације у образовању; Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Retrieved February 9, 2026, from <https://omk-obrazovanje.gov.rs/omk-u-srbiji/transverzalne-vestine/>.
- Vojvodić, D., & Popović, D. (Eds.). (2016). *Sacral art of the Serbian lands in the Middle Ages* (Byzantine Heritage and Serbian Art, Vol. 2). Serbian National Committee of Byzantine Studies; Službeni Glasnik; Institute For Byzantine Studies.
- Weikert, K. (2022). Medieval Everyday: A Creative Microhistory. *Medieval People*, 37, 89–114. <https://doi.org/10.32773/wdnz5460>.
- Wolff, R. L. (1976). *Studies in the Latin Empire of Constantinople*. Variorum Publishing.

CURRICULUM CONTENT IN THE FIELD OF BYZANTINE STUDIES AT THE UNIVERSITY OF NIŠ

Jasmina Šaranac Stamenković

Department of History, Faculty of Philosophy, University of Niš

Igor Stamenović

Department of History, Faculty of Philosophy, University of Niš

Abstract: This paper examines the curricula of courses in the field of Byzantine studies at the University of Niš, within the programmes of the Department of History at the Faculty of Philosophy. The focus of the research is on the structure of study programmes, the formulation of educational objectives, learning outcomes, teaching content, and methods of instruction at the undergraduate, master's, and doctoral levels. Methodologically, the study is based on syllabus content analysis and comparative analysis. In addition to mutual comparison, the curricula are examined in relation to prevailing trends in contemporary medieval studies, particularly Byzantine studies, as well as to pedagogical standards in higher education history teaching. The research results demonstrates that the analyzed curricula have gradually evolved from chronologically structured courses, primarily centered on political history, towards thematically organized courses oriented toward the development of historical thinking and students' analytical and research competences. The paper also discusses possibilities for the further improvement of the curricula.

Keywords: Byzantine studies, medieval studies, University of Niš, curriculum studies

НЕВИДЉИВА И ТАМНА СТРАНА РАДА У ПРОСВЕТИ: СИНДРОМ САГОРЕВАЊА КОД НАСТАВНИКА¹

Милица Тошић Радев²

Департман за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Александра Богдановић

Департман за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Апстракт: Наставници и припадници других помагачких професија спадају међу радне групе са израженим ризиком од синдрома сагоревања, пре свега услед хроничне изложености емоционално захтевним интеракцијама, високим професионалним очекивањима и ограниченим организационим ресурсима. Сагоревање код наставника повезано је са значајним последицама по психолошко и физичко здравље, професионалну ефикасност, квалитет наставе и одрживост образовних система, што указује на потребу за систематским испитивањем његових узрока и могућности превенције. Циљ овог рада био је да се пружи интегративни преглед синдрома сагоревања у наставничкој професији са фокусом на организационе антецеденте који су специфични за овај професионални контекст. На основу прегледа релевантне литературе, идентификовано је шест међусобно повезаних група фактора: (1) сложеност, бројност и међусобна неусклађеност професионалних улога наставника, укључујући тешкоће у усклађивању професионалних и породичних обавеза, (2) радни и организациони услови у просвети, (3) интеракције са ученицима и карактеристике ученика, (4) демографски и радно-професионални фактори и карактеристике радног контекста (пол, старост, радно искуство, број одељења и ученика, величина школе), (5) образовни систем, реформе и административни захтеви, као и (6) међуљудски односи и социјални фактори у школском окружењу. Налази указују да организациони фактори имају централну улогу у настанку и одржавању синдрома сагоревања код наставника, док индивидуалне стратегије превенције имају ограничен домет уколико нису праћене системским променама у радном окружењу. Рад доприноси бољем раз-

¹ Ову студију је подржало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-137/2025-03/200165). И припремљена је у оквиру пројекта „Наука, настава психологије и социјалне политике и социјалног рада и тржиште рада у сусрет 55. годишњици рада Филозофског факултета Универзитета у Нишу“, који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр.373/1-12-01).

² milica.tosic.radev@filfak.ni.ac.rs

умевању структуралних извора професионалног сагоревања и наглашава значај превентивних интервенција усмерених на унапређење организационих услова у образовању.

Кључне речи: синдром сагоревања, наставници, помагачке професије, организациони антецеденти, превенција

Увод

У савременом систему образовања наставничка професија постаје све захтевнија и стреснија, а сагоревање врло заступљен и озбиљан проблем про-светних радника. Данас се, поред стручне оспособљености, од наставника оче-кује и стална емоционална и социјална ангажованост, како у раду са учени-цима, тако и у комуникацији са родитељима, колегама и широм друштвеном заједницом. Овај континуирани притисак, у комбинацији са административ-ним обавезама, све већом одговорношћу и честим недовољним вредновањем њиховог рада, доводи до хроничног стреса, исцрпљености и губитка мотива-ције. Изгарање код наставника има озбиљне последице не само на ментално и физичко здравље наставника, већ и на квалитет наставе и односе са ученицима, те не утиче само на појединца, већ и на целокупан образовни систем. У скла-ду са тим, последњих деценија расте интересовање за ову тему уз свест да је изузетно важно разумети узроке овог проблема, његове последице и могуће начине превенције, како би се наставницима омогућило да остану посвећени свом позиву без угрожавања сопственог благостања.

Синдром сагоревања на послу: дефиниција, развој, симптоми и етиологија

Појам професионалног сагоревања (енг. *burnout*) се најчешће дефинише као „психолошки синдром који настаје као продужени одговор на хроничне интерперсоналне стресоре на радном месту” (Maslach et al., 2021, str. 397), а Светска здравствена организација овај синдром класификује као профе-сионални феномен, односно последицу хроничног стреса на радном месту који није адекватно решен (WHO, 2019). Иако је реч о синдрому који настаје услед професионалног стреса, сагоревање се не сме поистовећивати са рад-ним стресом. Док је стрес привремени адаптациони механизам који обухвата психолошке и физиолошке реакције, сагоревање настаје онда када ресурси појединца више нису довољни да одговоре на константне захтеве, предста-вљајући завршну фазу у покушају адаптације након које може уследити фи-зички и психолошки слом. Стога се изгарање може посматрати као специфи-чан облик радног стреса, који је одликују хроничност и сложена структура (Schaufeli & Buunk, 2003).

Бројни аутори покушали су да прикажу хронолошки развој синдрома кроз неколико фаза. Један од првих аутора који је описао синдром сагоревања, Фројденберг, разликује следеће фазе сагоревања запослених на послу: фазу меденог месеца, фазу почетка стреса или стагнације, фазу хроничног стреса, тј. фрустрације, фазу сагоревања/апатије и фазу сагоревања као дела свакодневице (Freudenberger & North, 1985). Слично, хрватски аутори Ајдуковић и Ајдуковић (1996) говоре о четири фазе сагоревања запослених: фази радног ентузијазма, фази стагнације, фази емоционалног повлачења и изолације и, последњој, фази апатије и губитка животних интересовања. У различитим описима динамика развоја синдрома је слична. Процес почиње потребом за доказивањем и претераном амбицијом, запослени улаже велики труд у посао што води ка прекомерном раду и занемаривању сопствених потреба и свих аспеката живота који немају везе са послом. Након почетног ентузијазма појединац постаје свестан да жељени резултати нису оствариви у мери у којој је очекивао, што доводи до разочарања, преиспитивања сопствених капацитета и сумњи у властите компетенције. Посао полако постаје извор фрустрације, јавља се умор, отпор према раду и осећај дистанцираности од колега. С временом долази до порицања проблема, све израженијег емоционалног повлачења и изолације, развоја цинизма, деперсонализације и осећаја унутрашње празнине, па и физичких симптома, а на крају и потпуног осећаја неадекватности и смањене продуктивности, те и равнодушности, беспомоћности, па и депресивне симптоматологије.

У литератури се симптоми сагоревања често групишу у пет категорија: афективне, физичке, когнитивне, бихевиоралне и мотивационе (Schaufeli & Buunk, 2003). Афективни симптоми односе се на доминацију негативних расположења, попут депресије, осећаја безнађа и беспомоћности. Физички симптоми сагоревања обухватају хронични умор, поремећаје спавања, главобоље и опште слабљење организма. Когнитивни симптоми обухватају осећај немоћи, губитак контроле и страх од губитка капацитета, док се бихевиорални могу манифестовати кроз употребу психоактивних супстанци као начина суочавања са стресом. Мотивациони симптоми карактеришу психичко повлачење, губитак интересовања за посао и смањену жељу за професионалним напредовањем.

Водећи теоријски модел сагоревања предложили су Маслач и Џексон (Maslach & Jackson, 1981). Према овом моделу, синдром сагоревања укључује три међусобно повезане димензије: емоционалну исцрпљеност, деперсонализацију и смањено лично постигнуће. Емоционална исцрпљеност огледа се у осећају преоптерећености и исцрпљености због посла. Деперсонализација подразумева развој равнодушности и дистанце у односима са другима, често корисницима услуга, док смањење личног постигнућа означава пад професионалне компетенције и осећаја ефикасности. Укратко, сагоревање настаје када исцрпљеност замењује осећај енергије, цинизам заузима место наде и ангажованости, а осећај неефикасности потискује професионалну компетентност.

Етиологија синдрома сагоревања и даље представља предмет различитих истраживања. Иако постоје различите класификације потенцијалних антецедентна синдрома изгарања, најопштија подела узроке изгарања дели у две групе:

унутрашње и спољашње изворе. Унутрашњи извори су везани за личне особине радника, а спољашњи извори се односе на природу посла, тј. организацију рада, радне услове и односе унутар радне средине (Cuculić, 2006). У покушају да објасне зашто само одређени запослени развијају сагоревање иако раде исти посао у сличним условима, истраживања су указала на значај специфичних личних карактеристика као фактора ризика. Такве карактеристике обухватају перфекционизам, потребу за потпуном контролом, претерану или присилну мотивацију, прекомерну посвећеност послу, недостатак јасних приоритета, потребу за спољном потврдом и неефикасне стратегије ношења са стресом (нпр. Hill et al., 2010; Leiter & Maslach, 2009). Са друге стране, многи стручњаци наглашавају да природа посла и околности у којима се посао обавља, ипак играју кључну улогу у развоју синдрома (Lee & Ashforth, 1996). Лоши услови рада (нпр. неприкладни простор или недовољно опремљене просторије), лоша организација рада (нпр. нејасно дефинисана подела рада, несразмерна одговорност и прекомерно оптерећење), као и радно окружење које карактерише неповерење, несигурност, спутавање самосталности и креативности могу створити стресне ситуације које подстичу сагоревање (Cuculić, 2006). Интеракционистички приступ признаје значај интеракције личних и срединских фактора, тј. несклада између захтева посла и личних карактеристика. Индивидуалне карактеристике у интеракцији са организационим факторима одлучујуће су за предиспозицију запослених да доживе сагоревање (Shirom, 2003).

Корисно је напоменути да поједини аутори као факторе ризика препознају и шире друштвено и лично животно окружење запосленог (Pšenični, 2010). Под друштвеним окружењем мисли се, пре свега, на прелаз из индустријског у постиндустријско доба и кризу вредносног система. Психолошки аспекти личног окружења који могу представљати извор дуготрајног стреса и додатно оптерећење су: лош партнерски и брачни однос, захтевни родитељи, брига за особе са посебним потребама итд.

Синдром сагоревања на послу код наставника

Према налазима истраживања, највећи ризик за развој синдрома сагоревања присутан је у помажућим професијама које подразумевају континуиране интеракције са људима, високу емотивну укљученост и велику одговорност. Посебно су угрожени стручњаци у здравству, психологији, социјалном раду и образовању, јер су свакодневно изложени психолошким захтевима који могу премашити њихове личне ресурсе (Koludrović et al., 2009; Leiter & Maslach, 2004; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998).

Наставничка професија је једна од најризичнијих у овом контексту (Koludrović et al., 2009), јер укључује рад са бројним учесницима наставно-образовног процеса: ученицима, родитељима, колегама и школском управом, чиме се ствара окружење у коме је изложеност стресу висока и континуирана. Притом, савремени образовни и менаџмент системи додатно повећавају при-

тиске на наставнике кроз увођење нових курикуларних захтева, сталне реформе, административна оптерећења, процене учинка и растућа очекивања родитеља и школских управа.

Преваленца синдрома сагоревања у просвети

Подаци указују да је у више европских земаља од 60% до 70% наставника под хроничним стресом, док се учесталост сагоревања креће од 25% до 74% у зависности од земље, методологије и мера које се користе (Agyarong et al. 2023). Резултати бројних истраживања потврђују да је сагоревање међу наставницима широко распрострањен проблем и да се, упркос професионалној важности, наставнички позив се развио у једно од најстреснијих занимања. Алармантан је и налаз метаанализе (Ozamiz-Etxebarria et al., 2023) о већој учесталости и вишим нивоима сагоревања код наставника него код здравствених радника током ковид пандемије. Илустративни су и примери Финске и Јапана, где су наставници, упркос високом нивоу образовања, стручности и професионалне аутономије, показали изузетно високе нивое сагоревања (Kalimo & Hakanen, 2000; Naono-Nagatomo et al. 2019, Salmela - Aro et al., 2019), што указује да чак и повољни услови рада не могу у потпуности да ублаже захтеве и притиске који прате саму природу наставничке професије.

Организациони фактори синдрома сагоревања код наставника

Теоријска и емпиријска истраживања указују да сагоревање наставника такође произлази из широког спектра фактора, укључујући и индивидуалне и организационе. Док студије које се фокусирају на индивидуалне факторе одговарају на питање „ко“ доживљава сагоревање, оне које посматрају сагоревање кроз социјалне и организационе аспекте пружају увид у „шта“ доводи до сагоревања наставника. Са циљем да се фокусирамо на узроке сагоревања специфичне за наставнички позив, у даљем тексту акценат ће бити на спољашњим изворима, односно на карактеристикама рада у просвети као факторима који доприносе сагоревању учитеља и наставника.

На основу широког прегледа литературе и емпиријских података, ови фактори биће груписани у тематске категорије како би се добила јаснија и систематичнија слика о узроцима професионалног сагоревања.

Професионалне улоге наставника, обележене бројношћу, сложеностју, нејасноћом и међусобном неусклађеношћу, као и тешкоће у усклађивању професионалних и породичних улога, у литератури се конзистентно препознају као један од кључних извора професионалног стреса и синдрома сагоревања у наставничкој професији (Alarcon, 2011; Ávalos, 2011; Chang, 2009; Fernet et al., 2012; Ivić и сар., 2003; Larrivee, 2012; Montgomery & Rupp, 2005; Travis & Cooper, 1996).

Сложеност професионалних улога, преоптерећеност радним обавезама и велика друштвена одговорност наставничког позива значајно повећава радни притисак, што директно доводи до емоционалног исцрпљивања, које представља кључну компоненту синдрома сагоревања. Наставник у учионици истовремено обавља више међусобно испреплетених улога: наставничку улогу у ужем смислу (организацију наставе и подучавање), мотивациону, евалуативну, сазнајно-дијагностичку, улогу регулатора социјалних односа у разреду, као и улогу партнера у афективној интеракцији са ученицима (Ивић и сар., 2003). Свака наставничка улога захтева високо развијене педагошке компетенције, а неке од њих и сложене социјалне вештине и способност емоционалне регулације, које се сматрају неизоставним делом професионалног репертоара наставника (Мушановић, 2007; Превишић, 2003). Емоционални рад је посебно интензиван аспект наставничког позива јер наставници морају да регулишу социјалне интеракције са ученицима, родитељима, колегама и администрацијом, често у условима високих емоционалних захтева. Континуирано управљање сопственим емоцијама, уз очекивање да увек буду смирени, подржавајући и мотивациони, може довести до емоционалне дисонанце и исцрпљивања, што је један од механизма кроз који се развија сагоревање (Chang, 2009; Hakanen et al, 2006).

Такође, улоге наставника често су нејасно дефинисане. На пример, наставници су недовољно упознати са својом улогом у афективном домену која захтева да наставник некада начини прву психолошку процену и реагује као психолог. Притом, нејасно су дефинисане процедуре када наставник треба да интервенише сам, а када да укључи стручну службу, а наставници често немају довољно инструкција како да се баве стресом, депресивношћу или агресивношћу ученика (Jennings & Greenberg, 2009; Klusmann et al., 2008, Тошић Радев & Решикан. 2024), што доводи до осећаја беспомоћности, још једног од главних предиктора сагоревања.

Посебно је проблематично када се наставници суочавају са контрадикторним захтевима, тј. када наставници добијају неусклађене, противречне или непрецизне захтеве у оквиру свог посла. Неки аутори указују на то да наставници често доживљавају хроничан конфликт улога кроз тзв. „микрополитику школе“ - супротстављене захтеве директора, педагога, родитеља и колега (Ballet & Kelchtermans, 2009). На пример, наставници наводе да притисак да се фокусирају на образовни успех, занемарујући социјално-емоционалне потребе ученика (Kyriacou, 2001; Spilt et al., 2011) ствара јак доживљај унутрашњег моралног конфликта и хроничног стреса.

На крају, не треба занемарити ни изазове усклађивања професионалног и приватног живота, којима је наставничка професија посебно изложена (Fernet et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Zhao et al., 2022). Наставници често носе посао кући, раде ван радног времена и имају нерегуларно оптерећење током дана и године, при чему посао укључује и интензиван емоционални рад. Са друге стране, ригидне радне структуре, као што су ограничене могућности одсуства или коришћења одмора, додатно доприносе родитељском стресу и конфликту улога (Voydanoff, 2004; Noor, 2004). Последиčno, наставници имају

мање времена за своју породицу, а након интензивног емоционалног рада имају и мање стрпљења, топлине и капацитета за своју децу (Brotheridge & Grandey, 2002, Cinamon & Rich, 2005). што повећава ризик од развоја сагоревања.

Радни и организациони услови у просвети су по својој природи специфични, структурно захтевни и често неповољни. Наставнички рад се одвија у контексту сложених институционалних захтева, високих очекивања и ограничених ресурса, што ове услове чини једним од кључних извора хроничног професионалног стреса и синдрома сагоревања. Истраживања доследно указују да су кључни стресори код наставника временски притисак, континуиране системске и курикуларне промене, стална евалуација рада, брига за професионални статус и самопоштовање, низак друштвени статус и ниски приходи, ограничене могућности напредовања, као и одсуство иновативне и подстицајне школске климе (Travis & Cooper, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2011, Sokal et al., 2020; Zhao et al., 2022). Овим факторима се придружују и бројни организациони недостаци, попут великих одељења, недостатка наставних средстава, ограничене аутономије у раду, професионалне изолованости, недовољне административне подршке, прекомерне папирологије и нејасно дефинисаних радних очекивања. Неповољан школски етос не исцрпљује се у материјалним условима, већ обухвата и квалитет међуљудских односа, тј. неадекватну комуникацију између наставног особља и школске управе, као и између школе и породице, нереална професионална очекивања директора и просветних власти и бирократску структуру управљања (Larrivee, 2012; Gold & Roth, 2013; Fernet et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Окружење у коме високи захтеви нису праћени адекватним ресурсима води хроничној диспропорцији између улагања и добити, те и постепеном исцрпљивању емоционалних и мотивационих капацитета наставника. На тај начин, организациони услови и школски етос не представљају само позадину наставничког рада, већ директно учествују у механизмима који посредују између професионалних захтева и развоја сагоревања.

Интеракције са ученицима и карактеристике ученика представљају централну компоненту наставничког рада и један од кључних извора професионалног оптерећења. Истраживања у области образовне психологије показују да субјективни доживљај захтевности наставничког посла у великој мери произилази из свакодневног суочавања са понашајним и мотивационим изазовима у учионици, а не искључиво из формалних услова рада (Kyriacou, 2011; Klassen et al., 2013). Као најважнији извор стреса и сагоревања наставници најчешће наводе неприхватљиво понашање ученика и недисциплину. Понашања као што су: непослушност, галама, негативни ставови ученика према школском раду, насилност и вандализам и бројна друга која нарушавају наставни процес, кроз хронично ремећење рада, отпор према правилима и негативан однос према школи, од наставника захтевају континуирано саморегулативно ангажовање, брзо доношење одлука и емоционалну контролу, што временом може довести до осећаја исцрпљености и смањеног професионалног задовољства (Dazdarević & Čolaković Lončar, 2017; Dicke et al., 2018; Durlak et al., 2011; Fernet et al., 2012;

Gold & Roth, 2013; Larrivee, 2012; Ratcliff et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011).).

Поред понашајних тешкоћа, ниска мотивација ученика за учење представља специфичан и често мање видљив извор стреса (Travis & Cooper, 1996). Ученици који показују апатију, минимално укључивање и одсуство интересовања за наставне садржаје стављају наставнике у позицију да континуирано компензују недостатак унутрашње мотивације, што захтева додатно време, креативне ресурсе и емоционалну инвестицију (Fernet et al., 2012; Roth et al., 2007).

Неодговарајуће понашање и недостатак мотивације код ученика доводе до повећане фрустрације наставника, услед потешкоћа у управљању учионом и смањене способности наставника да ефективно подучавају (Brouwers & Tomic, 2000; Chang, 2009; Emmer & Sabornie, 2015; Keller et al., 2014; Ratcliff et al., 2010;). Наставници у овим ситуацијама често доживљавају да њихови напори остају узалудни што додатно подрива осећај професионалне ефикасности. У дугорочној перспективи, овакав рад може довести до осећаја професионалне стагнације и повећаног ризика од сагоревања.

Сложеност наставничког рада додатно се повећава у условима образовне разноликости. Рад са ученицима који потичу из социјално неповољних средина, као и са ученицима који имају емоционалне или развојне тешкоће, подразумева истовремено испуњавање педагошких, емоционалних и адаптивних захтева. Посебно се укључивање ученика са интелектуалним тешкоћама показало као додатни и значајан извор стреса за наставнике у редовном образовању. Пре свега, рад са децом по инклузији захтева прилагођавање наставе што значајно повећава радно оптерећење (Brackenreed, 2011). Поред тога, стално је присутна брига око расподеле времена између ученика, сумња у властите компетенције у овом домену, осећај неефикасности у вези са постигнућима ученика, као и додатни изазови у вези са проблематичним понашањем ученика са посебним потребама (Brackenreed, 2011; Forlin, 2001).

Ипак, утицај понашања и мотивације ученика на наставничко благостање није једносмеран нити неизбежан. Школски контекст који омогућава наставницима осећај професионалне аутономије, јасне улоге, доступност стручне подршке и реалистична очекивања у погледу ученичких исхода може значајно ублажити негативне ефекте свакодневних изазова у раду са ученицима (Skaalvik & Skaalvik, 2018). У том смислу, понашање и мотивација ученика не могу се посматрати изоловано, већ као део ширег релационог и организационог оквира који обликује искуство наставничког рада.

У широком корпусу истраживања о професионалном сагоревању наставника значајно место заузимају *демографски и радно-професионални фактори* као што су: пол, старост, радно искуство и радни контекст (број одељења/ученика, величина школе). Ови фактори, иако нису индивидуалне личносне карактеристике у ужем смислу, оне одражавају позицију наставника унутар образовног система и начин на који организациони услови обликују њихово професионално искуство.

Налази у вези пола и узраста и радног искуства у вези са сагоревањем нису конзистентни. Када је реч о полу, неке студије показују да професионални стресори имају универзалан утицај на оба пола (Alghamdi & Sideridis, 2025), док друге налазе да жене доживљавају виши ниво емоционалне исцрпљености због броја и сложености улога и обавеза које често преузимају у пословном и породичном контексту (Guider et al., 2024), као и начина на који доживљавају и обрађују професионални стрес (Egenti Uju, 2019). Када је реч о радном искуству и годинама старости, на неким узорцима, старији наставници показују виши степен сагоревања, што може бити повезано са дугорочним излагањем професионалним захтевима и акумулацијом радног стреса, а на другим узорцима млађи наставници су идентификовани као ризичнији услед неадаптираности на професију и мањег искуства у управљању професионалним изазовима (Alghamdi & Sideridis, 2025; Kimsesiz, 2019; Mousavy et al., 2012; Prasojo et al., 2020).

Истраживања доследно указују да веће градске или матичне сеоске школе, као и већа одељења повећавају ризик од професионалног сагоревања. Учешће у већим школским структурама повезано је са повећаним захтевима у погледу административних обавеза, временских притисака, смањеним могућностима за индивидуализован рад са ученицима и осећајем слабије контроле над наставним процесом, што утиче на смањење радног задовољства и повећање симптома сагоревања (Alghamdi & Sideridis, 2025; Kuzijev & Topolovlan, 2013; Travers & Cooper, 1996).

Када је реч о наставном предмету, истраживања указују да перципирана тежина и сложеност предмета, као и захтеви у погледу припреме наставе, могу бити повезани са вишим нивоима стреса и сагоревања. Наставници који предају сложеније наставне садржаје, као и наставници у средњем образовању, чешће извештавају о већем радном оптерећењу услед обима припреме и одговорности за ученичка постигнућа (Arvidsson et al., 2016). Ипак, досадашњи налази не указују на то да је било који појединачни предмет сам по себи директан узрок сагоревања, већ да је реч о интеракцији наставног предмета са организационим захтевима и условима рада.

Посебно значајан фактор представља однос наставника према сопственом позиву. Низ истраживања показује (Ávalos, 2011; Fernet et al., 2012; Kuzijev & Topolovlan, 2013) да незадовољство избором професије, доживљај да је наставнички позив био „други избор“, осећај слабог друштвеног доприноса наставничког рада, и одсуство доживљаја смисла и вредности свог професионалног ангажмана представљају снажне предикторе професионалног сагоревања.

Образовни систем, реформе и административни захтеви представљају значајан додатни фактор професионалног стреса код наставника. Савремени образовни системи намећу интензивне захтеве у виду евалуације рада наставника, прилагођавања новим процедурама и политикама, као и процеса сталног тестирања ученика (Gold & Roth, 2013; Larrivee, 2012). На пример, у нашој земљи постоји систем евалуације рада наставника и образовних процеса који се базира на праћењу наставних планова и програма, резултата ученика и

професионалног развоја, што укључује и обавезу остваривања континуираног стручног усавршавања и извештавања о активностима у оквиру образовних институција.

Посебно значајно место има брзи развој дигитализације, који иако имај бројне предности, истовремено ствара додатне транзиционе захтеве за наставнике. Интеграција информационих технологија у наставу донела је наставницима обавезу да буду стално доступни путем електронске поште и других платформи за комуникацију са ученицима, колегама и администрацијом, што продужава радни дан. Наравно, очекује се да наставници поседују широк спектар технолошких и дигиталних компетенција, док образовни програми ретко обезбеђују довољну обуку у вези са информационом писменошћу (DiGregorio & Liston, 2018b). Ово такође повећава радни стрес и потенцијално утиче на развој емоционалне исцрпљености.

Административни захтеви додатно појачавају напоре наставника. Наставници често морају да обављају велик број бирократских послова, што смањује време за наставни рад, индивидуализовани приступ ученицима и креативно планирање наставе. Као кључни фактори који појачавају радни притисак и доприносе развоју емоционалне исцрпљености посебно се истичу: недостатак подршке школске администрације, висок ниво бирократских обавеза и преоптерећеност папирологијом (Gold & Roth, 2013; Larrivee, 2012). Стрес који проистиче из ових организационих и реформских фактора није само последица повећаног радног оптерећења већ и смањене контроле наставника у процесу рада, што директно утиче на њихову професионалну мотивацију и задовољство послом (DiGregorio & Liston, 2018a; Dworkin & Tobe, 2014).

Дакле, модерни образовни системи и динамичне реформе стварају комплексну мрежу радних и организационих захтева. Наставници су подложни стресу не само због додатног радног оптерећења већ и због потребе за континуираном адаптацијом. У том контексту, недостатак подршке, нејасни реформски захтеви и административна оптерећења могу довести до пораста емоционалне исцрпљености и ризика од сагоревања, посебно када институционална подршка и ресурси за ове трансформације нису довољно обезбеђени.

Међуљудски и социјални фактори представљају значајну групу детерминанти професионалног стреса и сагоревања код наставника. Интеракције са колегама, ученицима, родитељима и школском администрацијом могу функционисати као снажан извор социјалне подршке, али уједно и као простор хроничних конфликта. Лоши међуљудски односи, низак ниво перципиране социјалне подршке и неповерење према управи школе повезани су са вишим нивоима професионалног стреса, емоционалне исцрпљености и ризика од сагоревања (Collie & Martin, 2017; Marzano & Heflebower, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Sokal et al., 2020).

Посебан значај у овом контексту имају односи међу колегама, где је најчешће да недостатак сарадње, подршке и размене професионалних искустава доводи до осећаја изолованости (Abel & Sewell, 1999; Borg et al., 1991; Boyle et al., 1995; Dick & Wagner, 2001; Griffith et al., 1999). Дисфункционални колегијални

односи или осећај усамљености и емоционалне одвојености од радне средине (Cooper & Conley, 2013) могу довести до постепеног раста нивоа стреса, чија акумулација временом може резултирати професионалним сагоревањем (Levine & Marcus, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Односи са школском администрацијом и надређенима представљају још један важан извор потенцијалног сагоревања. Низак ниво комуникације између наставника и управе школе, перцепција недостатка ресурса и недовољна административна подршка значајно повећавају стрес код наставника (Mendler, 2014). У појединим случајевима, наставници се налазе у отвореном или латентном сукобу са директорима, осећајући да им се постављају нереални и неправедни захтеви, као и да њихов рад није адекватно препознат и вреднован (Kipps-Vaughan, 2013). Недостатак подршке може довести до осећаја обесмишљавања професионалне улоге. У таквим условима наставници понекад бивају означени као „проблематични“, што додатно ограничава њихове покушаје професионалне самоактуализације и подстиче деперсонализацију и емоционално повлачење (Marzano & Heflebower, 2012).

Иако је сарадња са родитељима препозната као важан ресурс за подршку учениковом развоју, бројна истраживања показују да некооперативни односи са родитељима, укључујући њихову слабу укљученост у школске активности, тенденцију да одговорност за школски неуспех детета приписују искључиво школи и наставницима, учестало оспоравање оцена и педагошких одлука, конфликтну комуникацију, као и нереална очекивања у погледу доступности наставника и индивидуализованог приступа, представљају значајан извор професионалног стреса и доприносе емоционалној исцрпљености и ризику од сагоревања код наставника (Abel & Sewell, 1999; Chang, 2009; Friedman, 1995; Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Последице синдрома сагоревања код наставника

Бројна истраживања доследно указују да је сагоревање наставника повезано са значајним професионалним последицама, укључујући смањену радну продуктивност и ефикасност, веће одсуствовање са посла, ниже задовољство послом и повећану намеру напуштања професије (Dick & Wagner, 2001; Durán et al., 2005; Leung & Lee, 2006; Liu & Onwuegbuzie, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Ове последице често доводе до прекида професионалних каријера, флукуације кадра и превременог пензионисања, што представља значајан организациони и системски трошак за образовне институције. Истовремено, хронично сагоревање може нарушити квалитет професионалног рада наставника, смањујући њихову ангажованост, посвећеност и квалитет наставе (Klusmann et al., 2008).

Последице сагоревања су изражене и на нивоу физичког и менталног здравља наставника. Истраживања показују да је сагоревање повезано са хроничним умором, главобољама, гастроинтестиналним тегобама, поремећајима

спавања и мишићном напетости, као и са повећаним ризиком од кардиоваскуларних и других хроничних болести. Поред тога, сагоревање је снажно повезано са депресијом, анксиозношћу, раздражљивошћу и општим падом психолошког благостања (Hakanen et al. 2006; Kovess-Masfety et al., 2007; Salvagioni et al., 2015, Scheuch et al., 2015; Schonfeld & Bianchi, 2016).

Продужена изложеност професионалном стресу често доводи до нарушавања социјалних односа и смањеног квалитета породичног живота (Burke & Greenglass, 2001; Maslach & Leiter, 2017). Утицај на породицу је већ описан у претходним деловима текста кроз конфликт улога, док у радном окружењу, сагоревање може подстаћи појачане међуљудске конфликте, смањену сарадњу и нарушену радну климу, при чему се негативни ефекти могу „преливати“ на колектив и целокупну школску заједницу (Gonzalez-Morales et al., 2012).

Посебно значајне су последице сагоревања наставника по ученике и образовне исходе. Истраживања показују да сагоревање наставника негативно утиче на њихову интеракцију са ученицима, доводећи до ниже толеранције, смањене подршке и мање доследности у наставном раду (Gold & Roth, 2013; Herman et al., 2018; Jennings & Greenberg, 2009; Larrivee, 2012; Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Ови процеси могу резултирати слабијим академским постигнућима ученика, нижим нивоом мотивације и нарушеном емоционалном прилагођеношћу (Dorman, 2003; Herman et al., 2018; Montgomery & Rupp, 2005). Поред тога, показано је да је сагоревање наставника повезано са већом оријентацијом ка наставним праксама усмереним на резултате, што може имати индиректне негативне ефекте на школску климу, социјалне односе и дубину учења ученика (Anderman & Midgley, 2004; Retelsdorf et al., 2010; Tolmie et al., 2010).

Свеукупно, последице сагоревања наставника обухватају индивидуални, интерперсонални, организациони и системски ниво. Како истиче Маслач (Maslach, 1999), сагоревање не представља искључиво индивидуални проблем, већ сложен друштвени и организациони феномен који захтева системска и мултидимензионална решења у циљу очувању професионалног функционисања, здравља и благостања наставника, као и квалитета наставе и дугорочне одрживости образовних система

Превенција синдрома сагоревања код просветних радника

С обзиром на раширеност проблема сагоревања у просветним системима широм света чије су последице вишедимензионалне, све је већа свест о изузетно важном процесу превенције. Према Маслачу (Maslach, 1999) превенција изгарања укључује и индивидуалне и организационе аспекте. У овом раду се личносним антецедентима сагоревања нисмо бавили, а индивидуалне мере, које се односе на развој одређених вештина код наставника, не могу бити замена за системске интервенције јер имају ограничен домет уколико се не примењују паралелно са променама у радном окружењу.

Превенција сагоревања наставника на организационом нивоу захтева интеграцију организационих, релационих и структурних интервенција. Будући да се сагоревање најчешће јавља као последица хроничне неусклађености између захтева посла и расположивих ресурса, мере превенције треба да укључују редукцију прекомерних захтева, јачање професионалне аутономије, побољшање услова рада и обезбеђивање адекватне подршке у различитим доменима наставничког рада. Она такође мора да обухвати и рад на међуљудским односима и структурним аспектима образовног система. Прерасподела задатака, стварање пријатне радне атмосфере и обезбеђивање социјалне подршке колега и руководства могу значајно смањити професионално оптерећење и повећати ефикасност наставничког рада (Gold & Roth, 2013; Maslach, 1999).

У складу са идентификованим организационим антецедентима у раду, једна од кључних превентивних мера била би јасније дефинисање наставничких улога, нпр. кроз рационализацију административних захтева, бољу поделу одговорности унутар школе и јасно разграничење педагошких и управљачких обавеза. Побољшање услова рада представља један од најефикаснијих и најчешће занемарених видова превенције. Ова мера обухвата разумно оптерећење наставним часовима, смањење обима папирологије, адекватну инфраструктуру и наставна средства, као и време предвиђено за припрему наставе и професионалну рефлексију. Поред тога, структурни фактори, као што су број деце у одељењу и величина одељења, будући да показују значајан утицај на ризик од сагоревања, захтевају системска решења која укључују изградњу нових школа и додатну подршку наставницима. Притом, тип школе и образовни контекст у коме наставник ради захтевају контекстуално осетљиве превентивне стратегије. Наставници у школама са нижим социоекономским статусом ученика, већом изложеношћу проблематичном понашању и мањом институционалном подршком изложени су специфичним ризицима за сагоревање. У таквим контекстима, превенција подразумева мање бројна одељења, додатну стручну подршку (психолози, педагози, социјални радници), као и јачање сарадње са локалном заједницом. У супротном, наставници остају једини носиоци одговорности за проблеме који превазилазе њихову професионалну улогу. Квалитет администрације и међуљудских односа у колективу представља додатни заштитни фактор. Подржавајући стил руковођења, отворена комуникација, признавање професионалног рада и укључивање наставника у доношење одлука смањују осећај професионалне обесмишљености. На пример, директори могу допринети смањењу ризика од сагоревања кроз редовну комуникацију са наставницима, формирање група за међусобну подршку, развој фер система награђивања и укључивање наставника у доношење одлука (Dworkin & Tobe, 2014; Marek et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Посебан значај имају мере усмерене на управљање недисциплином и рад са различитим карактеристикама ученика. Превенција сагоревања у овом домену подразумева системску подршку наставницима у развоју вештина управљања разредом, јасне школске политике дисциплине које не остављају наставника изолованог у решавању проблема, као и интервенције усмерене на социјално-емоционални развој уче-

ника. Када је одговорност за дисциплину индивидуализована, ризик од сагоревања значајно расте.

Коначно, ефикасна превенција сагоревања наставника подразумева дугорочну и координисану стратегију образовне политике, у којој се благостање наставника препознаје као предуслов квалитета образовања, а не као индивидуална одговорност. У том смислу, превенција сагоревања није само питање здравља наставника, већ и одрживости образовног система у целини.

Закључак

Иако се наставничка професија често приказује кроз своје смислене и хумане аспекте, као и кроз потенцијалне бенефите као што је пожељно радно време, рад указује да је неопходно препознати и стварну, често невидљиву тежину посла у школи. Захтеви, очекивања и притисци којима су просветни радници изложени све су бројнији и комплекснији, док су расположиви ресурси, институционална подршка и вредновање њиховог рада ограничени. Сагоревање наставника делимично произилази из саме природе професије. Чак и у развијеним образовним системима рад наставника остаје емоционално и организационо захтеван, што наглашава потребу за континуираном подршком и структурним решењима која омогућавају очување психолошког и професионалног благостања, као и одржавање квалитета наставе. Са друге стране, сагоревање наставника често је сигнал разних недостатака у образовном сектору. Стога, системски и организациони проблеми који додатно оптерећују наставнике захтевају трајна решења како би се спречиле дугорочне последице по образовни систем и друштво у целини.

Литература

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293. <https://doi.org/10.1080/00220679909597608>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2023). Burnout and associated psychological issues among teachers: A scoping review. *European Psychiatry*, 66(S1), S948–S949. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.2010>
- Ajduković, D., & Ajduković, M. (1996). *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagача*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549–562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Alghamdi, M. H., & Sideridis, G. (2025). Identifying subgroups of teacher burnout in elementary and secondary schools: The effects of teacher experience, age and gender. *Frontiers in Psychology*, 15, 1406562. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1406562>

- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in personal and collective goal orientations in response to a school-wide reform: The role of teacher burnout. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 90–110. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.09.002>
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers: A cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16(1), 823. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional satisfaction and burnout: An analysis of career choice and work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 907–915. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.002>
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Teacher role conflict and ambiguity. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150–1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.007>
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/0144341910110104>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49–67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive education and teacher workload: What teachers say. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 192–210.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work.” *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(1), 57–67. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.1.57>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (2001). Hospital restructuring and staff well-being: The role of burnout, work stress, and social support. *Stress and Health*, 17(2), 77–84. <https://doi.org/10.1002/smi.888>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005). Work–family conflict among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 365–378. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.004>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers’ sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, organizational support, and teachers’ psychological functioning. *Teaching and Teacher Education*, 63, 59–72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>
- Cooper, K. S., & Conley, S. (2013). Framing school climate problems: Teacher perceptions of leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 69–109. <https://doi.org/10.1177/0013161X12456798>

- Cuculić, A. (2006). Stres i burn out sindrom kod djelatnika penalnih institucija. *Kriminologija i socijalna integracija*, 15(2), 61–78.
- Dazdarević, N., & Čolaković, L. J. (2017). Teachers' burnout: The intensity of job burnout among secondary school teachers. *Civitas*, 7(1), 89–105.
- Dick, R. V., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243–259. <https://doi.org/10.1348/000709901158505>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2018). Teacher burnout: A meta-analysis of its prevalence and determinants. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 344–359. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1454420>
- DiGregorio, B., & Liston, D. (2018a). The impact of organizational constraints and policy reforms on teacher motivation and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003>
- DiGregorio, N., & Liston, D. (2018b). Experiencing technical difficulties: Teacher burnout and the digitalization of schooling. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(5), 593–608. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1425673>
- Dorman, J. P. (2003). Teacher stress and academic performance in schools. *Educational Psychology*, 23(3), 275–289. <https://doi.org/10.1080/01443410303222>
- Durán, F. J., Extremera, N., Montalbán, F., & Rey, L. (2005). Teacher burnout as a mediator between job stress and job satisfaction: Benefits of personal accomplishment. *Social Behavior and Personality*, 33(9), 853–864.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dworkin, A. G., & Tobe, R. (2014). Teacher stress and administrative demands: Implications for burnout and job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 450–467. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2014-0050>
- Egenti, U. P. (2019). Gender differences in perceived stress level and coping strategies among secondary school teachers in Delta State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 10(4), 247–254.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Forlin, C. (2001). Preparing teachers for inclusive education: Some lessons from Australia. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 37–43. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001005>
- Freudenberger, H. J., & North, G. (1985). *Burn-out: The high cost of high achievement*. New York, NY: Anchor Press.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941312>

- Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London, UK: Falmer Press.
- González-Morales, M. G., Peiró, J. M., Rodríguez, I., & Bliese, P. D. (2012). Team-level conflict and burnout: The mediating role of job demands and resources. *Work & Stress*, 26(4), 321–337. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.734794>
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517–531. <https://doi.org/10.1348/000709999157879>
- Guider, H., Hadrya, F., Lafraxo, M. A., El Madhi, Y., Soulaymani, A., Mokhtari, A., & Hami, H. (2024). Teaching under pressure: Assessing burnout among high school teachers. *Pan African Medical Journal*, 48, 78. <https://doi.org/10.11604/pamj.2024.48.78.42914>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping. *Psychology in the Schools*, 55(2), 193–208. <https://doi.org/10.1002/pits.22128>
- Hill, A. P., Hall, H. K., & Appleton, P. R. (2010). Perfectionism and burnout in sport: The role of motivation and coping. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 501–506. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.003>
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Keller, M. M., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>
- Kimsesiz, F. (2019). The effect of school type on EFL teachers' burnout: The case in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1413–1425. <https://doi.org/10.17263/jlls.668533>
- Kipps-Vaughan, D. (2013). Teacher–administrator conflict and its impact on teacher stress. *Educational Leadership Review*, 14(1), 68–82.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' emotional exhaustion and enthusiasm: Do teacher qualifications and instructional practices matter? *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>

- Koludrović, M., Jukić, T., & Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 55(22), 235–249.
- Kovess-Masféty, V., Rios-Seidel, C., & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Work stress and burnout in teachers: Associations with mental and physical health. *Occupational and Environmental Medicine*, 64(8), 523–529. <https://doi.org/10.1136/oem.2006.027865>
- Kuzijev, I., & Topolovčan, M. (2013). Stres i sagorevanje kod nastavnika: Lokalna studija u srpskim školama. *Časopis za psihologiju*, 66(2), 125–138.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Larriee, B. (2012). *Cultivating teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. Bloomsbury Publishing.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123–133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well-being* (Vol. 3, pp. 91–134). JAI Press.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Nurse turnover: The mediating role of burnout. *Journal of Nursing Management*, 17(3), 331–339. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2009.01004.x>
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19, 129–141. <https://doi.org/10.1080/10615800600565476>
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389–398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>
- Liu, X., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Exploring teacher stress and burnout: Implications for school psychology services. *School Psychology International*, 33(4), 365–375. <https://doi.org/10.1177/0143034311419087>
- Marek, L. I., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2017). Organizational support, collegiality, and teacher burnout: Evidence from U.S. schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 450–466. <https://doi.org/10.1177/1741143215605663>
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Teaching and assessing 21st century skills*. Marzano Research Laboratory.
- Maslach, C. (1999). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 16(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20420>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mendler, A. N. (2014). *When teaching gets tough: Smart ways to reclaim your game*. ASCD.
- Mušanović, M. (2007). Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijsko istraživanje. Preuzeto sa <http://www.ffri.hr/pedagogija/OPATIJA%20RADOVI.doc>
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of burnout in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486.
- Mousavy, S., Nur Sakinah, T., Mukundan, J., & Nimehchisalem, V. (2012). Burnout among low and high experienced teachers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 24–29. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.24>
- Naono-Nagatomo, K., Abe, H., Yada, H., Higashizako, K., Nakano, M., Takeda, R., & Ishida, Y. (2019). Development of the School Teachers Job Stressor Scale (STJSS). *Neuropsychopharmacology Reports*, 39(3), 164–172. <https://doi.org/10.1002/npr2.12065>
- Noor, N. M. (2004). Work–family conflict and women teachers: The role of social support. *European Journal of Social Psychology*, 34(5), 645–657. <https://doi.org/10.1002/ejsp.214>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between teacher burnout and student emotional and behavioral outcomes. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Legorburu-Fernández, I., Lipnicki, D. M., Idoiaga-Mondragón, N., & Santabábara, J. (2023). Prevalence of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4866. <https://doi.org/10.3390/ijerph2006486>
- Prasojo, L., Habibi, A., Aslamiah, A., Pratama, R., Yusof, M., & Mukminin, A. (2020). Teachers' burnout: A SEM analysis in an Asian context. *Heliyon*, 6, e03144. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e03144>
- Previšić, V. (2003). Suvremeni učitelj: Odgojitelj–medijator–socijalni integrator. In B. Ličina (Ed.), *Učitelj – učenik – škola* (pp. 13–19). Visoka učiteljska škola; Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
- Pšenični, A. (2010). *Sagorevanje na radnom mestu (burnout)*. Zavod za udžbenike.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., & Hunt, G. H. (2010). The elephant in the classroom: The impact of misbehaviour on classroom climate. *Education*, 131, 306–314.
- Retelsdorf, J., Butler, R., & Lüdtke, O. (2010). Teacher burnout and student motivation: The role of achievement goals. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1161–1170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2254. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>
- Salvagioni, D. A. J., Mesas, A. E., González, A. D., & others. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *Journal of Psychosomatic Research*, 98, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2017.05.008>

- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 383–425). Wiley.
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Work stress and burnout among teachers: Psychosomatic consequences and organizational factors. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(3), 519–533. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00227>
- Schonfeld, I. S., & Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: Two entities or one? *Journal of Clinical Psychology*, 72(1), 22–37. <https://doi.org/10.1002/jclp.22229>
- Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245–264). American Psychological Association.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and teacher burnout: Relations and the role of perceived support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 9–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher–child relationships and teacher well-being: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 81(4), 457–493. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Tolmie, A., Muijs, D., & McAteer, E. (2010). Teacher stress and classroom practices: Implications for student learning. *Educational Review*, 62(3), 345–360. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.497595>
- Tošić Radev, M., & Pešikan, A. (2024). Conceptualisation and empirical verification of the affective role of the teacher. *Educational Studies*, 51(5), 1016–1036. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2383600>
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge.
- Voydanoff, P. (2004). Work demands and work–family conflict. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 739–751. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00177.x>
- World Health Organization. (2019, May 28). Burn-out an “occupational phenomenon”: International classification of diseases. Preuzeto sa <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W., & Ding, W. (2022). The relationship between teacher job stress and burnout: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 784243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243>

INVISIBLE AND DARK SIDE OF WORK IN EDUCATION: BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS

Milica Tošić Radev

Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Niš

Aleksandra Bogdanović

Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Niš

Abstract: Teachers and other helping professions are among the work groups at high risk of burnout, primarily due to chronic exposure to emotionally demanding interactions, high professional expectations, and limited organizational resources. Burnout in teachers is associated with significant consequences for psychological and physical health, professional effectiveness, teaching quality, and the sustainability of education systems, which indicates the need for systematic examination of its causes and prevention options. The aim of this paper was to provide an integrative overview of burnout in the teaching profession with a focus on organizational antecedents specific to this professional context. Based on a review of relevant literature, six interrelated groups of factors were identified: (1) the complexity, number and mismatch of teachers' professional roles, including difficulties in reconciling professional and family obligations, (2) working and organizational conditions in education, (3) interactions with students and student characteristics, (4) demographic and work-professional factors and characteristics of the work context (gender, age, work experience, number of classes and students, school size), (5) the education system, reforms and administrative requirements, and (6) interpersonal relationships and social factors in the school environment. The findings indicate that organizational factors play a central role in the emergence and maintenance of burnout syndrome in teachers, while individual prevention strategies have limited scope if they are not accompanied by systemic changes in the work environment. The paper contributes to a better understanding of the structural sources of professional burnout and emphasizes the importance of preventive interventions aimed at improving organizational conditions in education.

Keywords: burnout syndrome, teachers, helping professions, organizational antecedents, prevention

UDK 371.671-053.5:323.1

Оригиналан научни рад

Примљено: 05.02.2026.

Прихваћено за објављивање: 23.5.2026.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2026.8>

ГЕОГРАФСКИ САДРЖАЈИ КАО ЕЛЕМЕНТ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА У УЦБЕНИЦИМА О ПРИРОДИ И ДРУШТВУ ЗЕМАЉА РЕГИОНА

Биљана Алавања¹

Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Данијела Василијевић

Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Хаџи Живорад Миленовић

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

Апстракт: Проблем истраживања су национални географски садржаји у уџбеницима о природи и друштву на нивоу иницијалног образовања земаља региона. Задаци истраживања су да се утврди удео категорије *национални географски садржаји* у основном тексту уџбеника; испита заступљеност категорије *национални географски садржаји* у визуелном, сликовном формату уџбеника; и утврди удео категорије *национални географски садржаји* у дидактичко-методичкој апаратури уџбеника. Истраживање је спроведено у септембру и октобру 2025. године методом анализе садржаја на стратификованом узорку: по четири актуелна уџбеника о природи и друштву за прва четири разреда основне школе у Републици Србији, Републици Хрватској и Републици Српској и по три уџбеника за сваки разред првог циклуса образовања Федерације Босне и Херцеговине, Републике Црне Горе, Републике Словеније и Републике Северне Македоније. Подаци прикупљени евиденционом листом и обрађени дескриптивном статистиком су показали да нема развојности појма национални географски садржаји, како у основном тексту, тако и визуелном формату и дидактичко-методичкој апаратури уџбеника о природи и друштву првог циклуса образовања земаља региона.

Кључне речи: национални идентитет, уџбеници, уџбеници о природи и друштву, ученици млађег школског узраста, иницијално образовање

¹ biljanaalavanja@gmail.com

Увод

Националног идентитет је у предметности већег броја наука и њихових научних дисциплина: филозофије, социологије, историје, педагогије... Ипак, савремена методика првог циклуса образовања не може се подичити ауторском и тематском диферентношћу научних радова посвећених овој тематици. Последњих година, национални идентитет је, када је реч о Србији, доминатно у предметности проучавања методике наставе природе и друштва (Василијевић и сар., 2023; 2022а; 2022б; 2021). Интересовања истраживача усмерена су на различите појединачне аспекте националног идентитета: културолошке, религијске, историјске (Алавања и сар., 2025; Миленовић, 2014); политичке (Базић, 2011); али и комплексне – корпус диферентних каузалних елемената националног идентитета (Василијевић и сар., 2021): језик, религија, историја, традиција и обичаји, солидарност и заједништво, важне личности, симболи и обележја, културна баштина, географски садржаји и сл.

Настава о природи и друштву на нивоу иницијалног образовања представља мултидисциплинарно подручје у коме се национални идентитет проучава у више појавних елемената. Резултати ових истраживања допринели су целовитом сагледавању целосног значаја националног идентитета и његових елемената.

Појмовно одређење националног идентитета. Нацију, националне (етничке) заједнице и национални идентитет није једноставно дефинисати. То су с једне стране комплексни појмови, а са друге, до сада „...није постојала нити постоји држава [...] која је етнички потпуно хомогена“ (Миленовић, 2014: 438). На сложеност и комплексност појмовног одређења *нације* и *националног идентитета* указује се и у другим дефиницијама (Korunić, 2005), посебно на вишедимензионалност и евалуативност појма *нација*, при чему се одређења нације сублимирају у спиритуалистичком, материјалистичком и комбинованом контексту (Трамошљанин, 2008). У том смислу је потребно разликовати *етнички идентитет* од *националног идентитета*. Етнички идентитет се односи на хомогене националне заједнице и старији је од нације и националног идентитета. Од њиховог постанка постоји узрочно-последична веза нације и националног идентитета и турбулентних друштвених промена (од индустријализације, преко транзиције, периода глобализације, па све до садашњих глобалних друштвено-политичких, гео-политичких и геостратегијских промена у свету.

За разлику од етничког идентитета, национални идентитет се односи на нације које чине колективну заједницу различитих и углавном хетерогених етничких заједница. На тај начин „национални идентитет постаје основна одлика масовних колектива у којима се људи међусобно удружују у макро целине: језичке, културне, образовне, политичке, социјалне и остале“ (Миленовић, 2014: 438). На овим основама темеље се и друштвени односи унутар и између држава региона, насталих током сложених друштвених процеса распадом бивше Социјалистичке Федеративне Републике Југославије, Савезне Републике

Југославије и Србије и Црне Горе (Алавања и сар., 2025; Василијевић и сар., 2023; 2022а; 2022б). Наведене анализе указују да је национални идентитет базично социјални појам, који своју копмлексност потврђује различитим аспектима научног деловања. Дефинише се у зависности од тога да ли се односи само на одређену етничку заједницу, или се односи на целокупну националну заједницу. За проблем овог истраживања од значаја је приступ, по коме се национални идентитет посматра у контексту идентитетске припадности одређеној националној заједници.

Елементи националног идентитета. Полазећи од операционализације појма *национални идентитет*, могу се одредити и његови елементи. У литератури постоје различита одређења и класификације елемената националног идентитета. Они се могу проучавати целовито, или на одређеној популацији, као што је то био случај у истраживању изражености и структуре националног идентитета студената Педагошког факултета у Ужицу у коме је факторском анализом издвојено пет елемената националног идентитета: 1) национална припадност; 2) национални понос и осећања; 3) релевантност осећања националне припадности; 4) национализам; и 5) космополитизам (Семиз и сар., 2022: 64-65). Проучавају се и у различитим предметним областима: претежно *природа и друштво* (Василијевић и сар., 2023; Василијевић и сар., 2021), али и страни језик (Василијевић и сар., 2022а); национална историја и географија (Василијевић и Бојовић, 2025)...

Елементи националног идентитета се у зависности од делокруга посматрања и проучавања тешко могу јасно разграничити, будући да их чине елементи који се односе на експлицитне и имплицитне елементе културе једне националне заједнице, језик, књижевност, народну традицију, народне обичаје, традиционалну музику, уметност и религијске припадности са посебним акцентом на припаднике већинске религијске заједнице (Алавања и сар., 2025). Елементи националног идентитета неодвојиви су од историје националне заједнице која подразумева ближу и даљу историју, порекло, неговање културе сећања на значајне историјске догађаје и историјске личности, али и на познавање историје националне заједнице кроз историјске епохе (Миленовић, 2014). Државотворни елементи подразумевају осећај становника припадности одређеној националној заједници, поседовано држављанство, али и однос према националним симболима и обележјима – застава, грб и химна (Василијевић и сар., 2023), државним институцијама и сл. Становници једне националне заједнице требају имати и осећај повезаности са осталим становницима са којима живе у заједничкој држави, да имају заједничке интересе и потребе. Значајан елемент националног идентитета је и однос према одређеном географском подручју на коме живе у некој националној заједници, било да је реч о држави, округу или крају у коме живе, чиме се наглашава афективна димензија односа према себству. Занимљиво је да се наведени идентитетски елементи неретко односе на слике индивидуалности и тзв. измишљеног *себства*, на шта се указује у неким истраживањима овог проблема (Митровић, М., 2016; 2002; Barrett & Davis, 2012; Barrett, 2005; Huntigton, 2004; Шијаковић, 2003; Liebkind, 1984; Митро-

вић, Љ., 1994). Полазећи од чињенице да је идентитет и субјективни доживљај онога што индивидуа јесте или што би желела бити, наводе се и основни извори идентитета, као на пример приписивани, културни, територијални, политички, економски, друштвени и остали.

Нека претходна истраживања. Истраживања националних географских садржаја у уџбеницима о природи и друштва земаља региона су недовољна и представљају празнину у систему научних знања из ове области. До сада спроведена бавила су се проучавањем само појединих аспеката овог проблема и као таква представљају тангентна истраживања. Истраживање односа учитеља према усвајању садржаја из географске науке не даје анализу националних географских садржаја (иако се бави елементима регионалне географије), већ само указује на неке потешкоће учитеља у реализацији ових садржаја (Радивојевић, 2014). Садржаји се (иако би требало с обзиром да се ради о односу учитеља према потешкоћама у усвајању садржаја из географске науке) не изучавају чак ни у домену дидактичко-методичке апаратуре која је у суштини проблема који се истражује у овом раду. Анализа заступљености националне географије у наставним плановима и програмима факултета за образовање учитеља и васпитача у Србији, показала је не само диферентност приступа, већ недопустиво малу заступљеност, чиме се поставља питање са којим предзнањем и на који начин ће будући учитељи методски приступити обради географских садржаја од националног значаја (Василијевић и Бојовић, 2025).

У једном теоријском проучавању у Хрватској, приказани су национални географи у Националном лексикографском заводу у различитим раздобљима (Crljenko i Klemenčić, 2017). Они у приказани само у домену основног текста, а не и у осталим доменима који се проучавају у овом раду. Национални хрватски географи су само побројани, док није било детаљније приказа њиховог деловања. Поред навођења географа у раду су представљене и различите хрватске регије и топоними. На основу целовите анализе се може закључити да су само у домену основног текста у раду проучавани географи и неки географски садржаји у Хрватској кроз „...неколико параметара: заступљеност заводских географа, број и тип заводских пројеката на којима су ангажирани, заступљеност и структура географских садржаја у заводским издањима“ (Crljenko i Klemenčić, 2017: 120).

Истраживање топонима у хрватским лексикографским издањима је чест проблем истраживања. Колико је значајно проучавање проблема топонима као географских садржаја, показује и истраживање у коме је утврђено „...да је од заступљености географских садржаја најповољнија структура тих садржаја (особито код насеља и држава), која су одраз статуса и идентитета саме географије...“ (Crljenko, 2013: 85). Садржаји су проучавани уопштено и само са аспекта географије и то у домену основног текста и визуелних садржаја на неколико примера мапа одређених подручја. У овом истраживању географски садржаји нису повезивани с националним идентитетом, као што је то био случај у претходном истраживању приказа географа Лексикографског завода *Мирослав Крпежа* (Crljenko i Klemenčić, 2017), где се садржаји о хрватским ге-

ографима у различитим периодима могу повезати с националним географским садржајима. Ипак, наведени примери, осим тематске тангентне повезаности, нису од кључног значаја за методску интерпретацију у млађим разредима основне школе.

Национални географски садржаји нису целовито проучавани ни у студијама објављеним у Словенији, Републици Српској, Федерацији БиХ, Црној Гори и Северној Македонији. Нису у довољној мери заступљена ни у истраживањима спроведеним у неким државама са развијеним системом образовања. То показује и истраживање организације обавезног образовања и наставе географије у Јапану, којим је утврђено да се „географски садржаји изучавају у оквиру обавезне предметне области друштвених наука, на првом нивоу у четвртој и петој години и на другом нивоу у седмој и осмој години школовања“ (Комленовић, 2007: 387). Анализом географског курикулума се може уочити да ни у Јапану географски садржаји нису систематизовани и да се уче фрагментарно. Недовољно су и садржајно обухваћени. Првенствено су заступљени географски садржаји који се односе на глобалне разлике и промене, као и на природне и друштвене феномене у свету, који као такви, немају обележје националног.

Има и истраживања која показују да су неки национални географски садржаји били предмет иностраних истраживања. Најчешће проучавани проблеми су у домену дидактичко-методичке апаратуре и то у виду постављања задатака за реализацију националних географских садржаја (Law, 2022); националних наставних програма (Takashi, 2015); методе картографског писања (Leydon et al, 2014); последично методама учења националних географских садржаја (Dove, 2017)... Било је и истраживања која су проучавала уџбенике географије и његових националних садржаја и то у доменима основног текста, визуелних садржаја и дидактичко-методичке апаратуре (Xu et al., 2022)...

Наведена истраживања показују да су национални географски садржаји недовољно истражен проблем. То се посебно односи на анализу удела националних садржаја у укупним географским садржајима у уџбеницима о природи и друштву на нивоу иницијалног образовања. До сада спроведена су углавном била тангентна истраживања и на теоријском нивоу, док није било целовитих емпиријских истраживања. Све то указује на потребу продубљеније анализе истраживања овог проблема. Проблем овог истраживања су географски национални садржаји у уџбеницима о природи и друштву на нивоу иницијалног образовања земаља регије.

Метод

Циљ истраживања је да се *испитати удео националних географских садржаја у уџбеницима о природи и друштву првог циклуса образовања земаља региона*. На основу оваквог одређења циља истраживања, детерминисана су три истраживачка задатка. 1. Установити удео категорије *национални географски садржаји* у основном тексту уџбеника (ОТ). 2. Испитати заступљеност катего-

рије *национални географски садржаји* у визуелном, сликовном формату уџбеника (ВС). и 3. Утврдити удео категорије *национални географски садржаји* у дидактичко-методичкој апаратури уџбеника (ДМА).

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе при формирању теоријског полазишта и при интерпретацији добијених квантитативном и квалитативном анализом резултата истраживања. Јединице анализе представљају синтагме основног дела текста, сликовне елементе у визуелној секцији уџбеника и питања, задатке, налоге у дидактичко-методичкој апаратури уџбеника. Док независну варијаблу чини категорија *национални географски садржаји*, зависну представљају поменуте *јединице анализе садржаја*.

Анализа уџбеника спроведена је у септембру и октобру 2025. године на стратификованом узорку: по четири актуелна уџбеника о природи и друштву у прва четири разреда основне школе у Републици Србији, Републици Хрватској, Републици Српској и по три уџбеника за сваки разред првог циклуса образовања Федерације БиХ, Републике Црне Горе, Републике Словеније и Републике Северне Македоније. Издавачке куће одабране су методом случајног избора.

Статистичка обрада и провера података извршена је дескриптивном статистиком израчунавањем фреквенција и процената. Резултати истраживања, поред дескрипције, приказани су табеларно.

Резултати

Подаци о уделу националних географских садржаја (НГС) у уџбеницима о природи и друштву првог циклуса образовања земаља регије приказани су према израчунатим фреквенцијама и процентима. Анализе обухватају: а) укупан садржај ЈА (јединице анализе); б) укупан садржај НИ (национални идентитет); в) удео НГС у ОТ (НГС у основном тексту); г) удео НГС у ВС (НГС у визуелним садржајима); и д) удео НГС у ДМА (НГС у дидактичко-методичкој апаратури).

Табела 1.

Удео националних географских садржаја у уџбеницима првог циклуса образовања у Републици Србији

Садржај уџбеника	Разред				
	први	други	трећи	четврти	Укупно:
Укупан садржај (ЈА)	825 (100%)	1086 (100%)	1241 (100%)	1474 (100%)	4626 (100%)
Укупан садржај о (НИ)	34 (4,12%)	54 (4,97%)	78 (6,29%)	347 (23,54%)	513 (11,09%)
Удео НГС у ОТ	0 (0%)	0 (0%)	2 (2,56%)	23 (6,63%)	25 (4,87%)
Удео НГС у ВС	0 (0%)	0 (0%)	2 (2,56%)	3 (0,86%)	5 (0,97%)
Удео НГС у ДМА	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,28%)	3 (0,86%)	4 (0,78%)

Гледано у целини, просечан удео НГС у уџбеницима првог циклуса образовања у Републици Србији у односу на заступљене националне садржаје свих категорија износи: ОТ – 4,87%, ВС – 0,97% и ДМА – 0,78% (Табела 1).

Занимљиво је да у уџбеницима прва два разреда нема НГС, те да се евидентирају тек у уџбенику трећег разреда и то у лекцији под називом *Шта је парк*. Отуда је њихова заступљеност у сва три анализирана сегмента следећа: ОТ – 2,56%, ВС – 2,56% и ДМА – 1,58%. У уџбенику природе и друштва четвртог разреда НГС су нешто више обухваћени у основном тексту (6,63%), док у остале две категорије минорније: ВС и ДМА – по 0,86% (Табела 1). Лекцијом *Заштићена подручја Србије* садржајно су обухваћени национални паркови: Фрушка гора, Тара, Ђердап, Копаоник и Шар планина, предели изузетних одлика, специјални резервати природе и сл. Занимљиво је да ови наводи нису поткрепљени одговарајућим бројем фотографија, које су од пресудног значаја за разумевање ученог, те стварање ваљаних националних географских представа и појмова. Чињеница да се у уџбенику инсистира на провери наученог (ДМА) – навођење свих националних паркова у Србији, указује на њихове специфичности (*По чему је познат национални парк Тара?*) и захтева њихово позиционирање (*Где се налази национални парк Фрушка гора?*), не оправдава изостанак адекватног визуелног формата уџбеника, посебно ако се узме у обзир да је реч о дестинацијама које неретко представљају место реализације рекреативне наставе.

Гледано у целини, када је реч о уџбеницима природе и друштва Републике Србије, може се констатовати да се НГС не указује довољна пажња у свим сегментима уџбеника, нарочито у прва три разреда. Национални паркови постају предмет пажње тек у уџбенику четвртог разреда. Све упућује на закључак да нема развојности појма НГС, како у основном тексту уџбеника, тако и његовом визуелном формату и дидактичко-методичкој апаратури.

Табела 2.

Удео националних географских садржаја у уџбеницима првог циклуса образовања у Републици Хрватској

Садржај уџбеника	Разред				
	први	други	трећи	четврти	Укупно:
Укупан садржај (ЈА)	606 (100%)	1168 (100%)	1450 (100%)	1973 (100%)	5197 (100%)
Укупан садржај о (НИ)	76 (12,54%)	107 (9,16%)	134 (9,24%)	553 (28,02%)	873 (16,80%)
Удео НГС у ОТ	0 (0%)	1 (0,93%)	7 (5,22%)	24 (4,34%)	32 (3,66%)
Удео НГС у ВС	0 (0%)	0 (0%)	6 (4,48%)	9 (1,68%)	15 (1,72%)
Удео НГС у ДМА	0 (0%)	0 (0%)	6 (4,48%)	22 (3,98%)	28 (3,21%)

НГС у односу на укупан удео садржаја од националног значаја у уџбеницима Републике Хрватске на нивоу првог циклуса образовања су заступљени на следећи начин: ОТ – 3,66%, ВС – 1,72% и ДМА – 3,21% (Табела 2).

Према подацима приказаним у Табели 2 може се запазити да у уџбенику првог разреда нема националних географских појмова ни у једном сегменту (ОТ, ВС, ДМА), али да се у уџбенику другог разреда у оквиру основног текста (0,93%), у лекцији *Živim u primorskom zavičaju* наводе *Корнати* – јединствен национални парк Републике Хрватске који се налази на приморју. Већ у уџбе-

нику трећег разреда запажа се пораст анализираних садржаја у сва три сегмента уџбеника: ОТ – 5,22%, ВС – 4,48% и ДМА – 4,48%. Представљене су лекције (*Reljef, Gorski zavičaj, Brežuljkasti zavičaj* и *Primorski zavičaj*) које приоритетно имају национално обележје. У њима се наводе карактеристике националних паркова уз одговарајућу сликовну потпору, указује на њихов туристички потенцијал и важност за Републику Хрватску, а све је пропраћено релевантним питањима за проверу наученог у оквиру ДМА. И у уџбенику четвртог разреда бележи се заступљеност НГС у сва три сегмента: ОТ – 4,34%, ВС – 1,68% и ДМА – 3,98%). У оквиру лекције *Krajevi Republike Hrvatske* наводе се описи различитих предела Републике Хрватске, дати су одговарајући сликовни прикази и пратећа дидактичко-методичка питања у вези обухваћених националних географских појмова.

Национални географски појмови нису евидентирани у уџбенику првог разреда Републике Хрватске, тако да се не може говорити о њиховој развојности ни у једном анализираном сегменту (ОТ, ВС и ДМА).

Табела 3.

Удео националних географских садржаја у уџбеницима првог циклуса образовања у Босни и Херцеговини – ентитет Република Српска

Садржај уџбеника	Разред				
	први	други	трећи	четврти	Укупно:
Укупан садржај (ЈА)	816 (100%)	1125 (100%)	1337 (100%)	1385 (100%)	4663 (100%)
Укупан садржај о (НИ)	58 (7,11%)	82 (7,29%)	90 (7,40%)	266 (19,20%)	505 (10,83%)
Удео НГС у ОТ	1 (1,72%)	0 (0%)	1 (1,11%)	39 (14,66%)	41 (8,12%)
Удео НГС у ВС	0 (0%)	1 (1,22%)	0 (0%)	14 (5,26%)	15 (2,97%)
Удо НГС у ДМА	0 (0%)	4 (4,88%)	0 (0%)	15 (5,64%)	19 (3,76%)

Просечан удео НГС у корпусу садржаја од националног значаја у уџбеницима о природи и друштву Републике Српске на нивоу првог циклуса образовања износи: ОТ – 8,12%, ВС – 2,97% и ДМА – 3,76% (Табела 3).

За разлику од уџбеника првог разреда Републике Србије и Републике Хрватске, НГС су заступљени у уџбенику првог разреда Републике Српске, и то у основном тексту (1,72%) посредством лекције *Природне љепоте мога краја*. У уџбенику другог разреда у оквиру лекције *Моје мјесто некада* приказана је планина Бјеласица што је допринело да учешће националних географских појмова у оквиру визуелних садржаја буде евидентирано са 1,22%. Визуелни приказ прате питања у оквиру ДМА (4,88%), која ученике наводе на закључак да се све што је направио човек временом мења, изузев нетакнутих природних лепота, попут планине Бјеласице.

Лекција *Воде у мјесту и околини* заслужна је за евидентирање националних географских појмова (бања Врућница, место изузетне природне вредности) у основном тексту уџбеника трећег разреда (1,11%). Тек у уџбенику четвртог разреда забележени су НГС садржаји у сва три анализирана сегмента: ОТ – 14,66%, ВС – 5,26% и ДМА – 5,64% (Табела 3). У основном тексту дати су описи и називи различитих облика рељефа (планине, реке, језера) и то у више

лекција. Неке су и пропраћене сликовним приказом појашњеног. ДМА представља потпору разумевања појашњеног и приказаног кроз ОТ и ВС.

Иако је категорија НГС евидентирана у свим уџбеницима првог циклуса образовања Републике Српске, не може се говорити о развојности овог појма, будући да је варијабилна у ентитету ОТ (има је у првом, нема у другом разреду), изостала је у ВС и ДМА уџбеника првог разреда.

Табела 4.

Удео националних географских садржаја у уџбеницима првог циклуса образовања у Федерацији Босни и Херцеговини

Садржај уџбеника	Разред			Укупно:
	први	други	трећи	
Укупан садржај (ЈА)	892 (100%)	1104 (100%)	1188 (100%)	3184 (100%)
Укупан садржај о (НИ)	26 (2,92%)	32 (2,90%)	50 (4,21%)	108 (3,40%)
Удео НГС у ОТ	0 (0%)	0 (0%)	4 (8,00%)	4 (3,70%)
Удео НГС у ВС	0 (0%)	0 (0%)	2 (4,00%)	2 (1,85%)
Удео НГС у ДМА	0 (0%)	0 (0%)	3 (6,00%)	3 (2,78%)

Просечан удео НГС у односу на садржаје од националног значаја уџбеника о природи и друштву Федерације БиХ првог циклуса образовања износи: ОТ (3,70%), ВС (1,85%) и ДМА (2,78%) (Табела 4).

Подаци показују (Табела 4) да категорија НГС није забележена ни у једном анализираном сегменту уџбеника прва два разреда основне школе. Тек у уџбенику трећег разреда у основном тексту (8,00%) појашњава се појам *кантон*, и то као шири завичај, уз картографски приказ десет кантона Федерације БиХ, што чини 4,00% удела националних географских појмова у домену визуелних садржаја. У оквиру ДМА (6,00%) дати су налози да се обоји жељеном бојом кантон у коме ученик живи, црвеном кантон са престоницом Босне и Херцеговине и да се наведе тачан број кантона који чине Федерацију БиХ.

Будући да су изостали НГС у уџбеницима прва два разреда основне школе, не може се говорити о развојности ових појмова у анализираним сегментима (ОТ, ВС и ДМА) уџбеника о природи и друштву првог циклуса образовања Федерације БиХ.

Табела 5.

Удео националних географских садржаја у уџбеницима првог циклуса образовања у Републици Црној Гори

Садржај уџбеника	Разред			Укупно:
	први	други	трећи	
Укупан садржај (ЈА)	312 (100%)	591 (100%)	863 (100%)	1766 (100%)
Укупан садржај о (НИ)	22 (7,05%)	66 (11,1%)	122 (14,14%)	210 (11,89%)
Удео НГС у ОТ	0 (0%)	4 (6,06%)	1 (0,82%)	5 (2,38%)
Удео НГС у ВС	0 (0%)	1 (1,51%)	2 (1,64%)	3 (1,43%)
Удео НГС у ДМА	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Подаци приказани у Табели 5 сугеришу да се укупан удео НГС у корпусу свих националних садржаја уџбеника о природи и друштву првог циклуса образовања Републике Црне Горе креће од 2,38% у ОТ, 1,43% у ВС и 0% у ДМА.

Национални географски наративи нису забележени у уџбенику првог разреда, нема њихових визуелних приказа, нити се питањима, задацима и налозима упућује на њихову интериоризацију. У уџбенику другог разреда наводе се четири национална парка – Ловћен, Дурмитор, Проклетије и Биоградска гора. Изостало је Скадарско језеро. Наведено чини удео НГС у ОТ са 6,06%, док је ВС 1,51% захваљујући једној фотографији планине, без њене идентификације. У уџбенику трећег разреда НГС су заступљени у сегментима: ОТ – 0,82% и ВС – 1,64%. Исправљен је пропуст у другом разреду – опис и визуелни приказ Скадарског језера. Интересантно је да у уџбеницима уопште нема ДМА за проверу наученог, нити се упућују на проширивање сазнања из тематске области.

Пошто нису забележене јединице анализе, како у уџбеницима првог разреда у домену ОТ и ВС, тако и у сегменту ДМА за уџбенике о природи и друштву читавог првог циклуса образовања Републике Црне Горе, ни овде нема утемељења за развојност појма НГС.

Табела 6.

Удео националних географских садржаја у уџбеницима првог циклуса образовања у Републици Словенији

Садржај уџбеника	Разред			Укупно:
	први	други	трећи	
Укупан садржај (ЈА)	325 (100%)	826 (100%)	903 (100%)	2054 (100%)
Укупан садржај о НИ	54 (16,61%)	125 (15,13%)	150 (16,61%)	329 (16,02%)
Удео НГС у ОТ	0 (0%)	2 (1,60%)	10 (6,67%)	12 (3,65%)
Удео НГС у ВС	0 (0%)	1 (0,80%)	3 (2,00%)	4 (1,21%)
Удео НГС у ДМА	0 (0%)	2 (1,60%)	2 (1,33%)	4 (1,21%)

Увидом у Табелу 6 се уочава да је просечна заступљеност НГС у сва три анализирана сегмента уџбеника првог циклуса образовања Републике Словеније следећа: ОТ – 3,65%, ВС – 1,21% и ДМА – 1,21%.

Слично као у већини претходних примера, НГС нису забележени у уџбенику првог разреда (ОТ, ВС и ДМИ). Тек у уџбенику за други разред, у оквиру лекције *Pokrajine pri nas* запажају се анализирани садржаји и то у сва три сегмента: ОТ – 0,80%, ВС – 0,80% и ДМА – 1,33%. У текстуалном делу лекције даје се појашњење појма покрајине, различитих географских области, типичних за Републику Словенију. Текстуалне описе прате ВС и ДМА.

Удео националних географских појмова у ОТ се повећава у уџбенику четвртог разреда (6,67%) захваљујући лекцији *Domaća pokrajina* којом се детерминишу четири покрајине, национални парк – Триглав и два регионална – Козјанско и Шкоцјанске јаме. ВС (2,00%) представљају фотографије наведених паркова. ДМА чине питања оријентисана на репродукцију описаних и приказаних покрајина и националних паркова.

Пошто НГС нису забележени ни у једном од анализираних сегмената уџбеника првог разреда Републике Словеније, нема елемената њихове развојности.

Табела 7.

Удео националних географских садржаја у уџбеницима првог циклуса образовања у Републици Северној Македонији

Садржај уџбеника	Разред			Укупно:
	први	други	трећи	
Укупан садржај (ЈА)	815 (100%)	604 (100%)	1069 (100%)	2488 (100%)
Укупан садржај о (НИ)	6 (0,74%)	25 (4,14%)	38 (3,54%)	69 (2,77%)
Удео НГС у ОТ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Удео НГС у ВС	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Удео НГС у ДМА	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Уџбеници о природи и друштву првог циклуса образовања Републике Северне Македоније не остављају довољно простора за анализу садржаја, будући да нису евидентирани, како садржаји од националног значаја, тако и последично ни НГС. Приметно је потпуно одсуство националних садржаја у уџбеницима сва три разреда првог циклуса образовања (ОТ, ВС, ДМА) (Табела 7), тако да се нема основа за анализу њихове потенцијалне развојности.

Закључци и расправе

Упоредна квантитативна анализа је показала да уџбеници Републике Српске највише пажње, у односу на остале, у основном делу теста уџбеника поклањају националним географским садржајима (8,12%). Следе уџбеници о природи и друштву: Републике Србије (4,87%), Републике Хрватске (3,66%), БиХ – Федерације БиХ (3,70%), Републике Словеније (3,65%) и Републике Црне Горе (2,38%). Аутори уџбеника Републике Северне Македоније нису показали интересовање за националне наративе ни у једном анализираном сегменту уџбеника (ОТ, ВС, ДМА). Претпоставка је да је овакав налаз забележен због ангажовања иностраних аутора за писање уџбеника. И друга истраживања елемената националног идентитета у уџбеницима о природи и друштву Републике Северне Македоније потврдила су добијене налазе (Алавања и сар. 2025; Василијевић и сар., 2023). Недовољна обухватност, прецизност и конкретизација програмских садржаја првог циклуса образовања оставља аутономан простор ауторима уџбеника, који користе слободу интерпретације, засновану на субјективним вредносним опредељењима (Василијевић и сар., 2021).

Дистрибуција заступљености визуелних националних географских садржаја је нешто другачија и креће се у дијапазону од 2,97% (БиХ – Република Српска) до 0,97% (Република Србија), уколико се изузму уџбеници Републике

Северне Македоније. Република Хрватска заузима другу позицију – 1,72%, следи Република Црна Гора – 1,43% и Република Словенија – 1,31%.

Највећи просечан удео националних географских садржаја у оквиру ДМА забележен је у уџбеницима Републике Српске (3,76%); потом у уџбеницима Републике Хрватске (3,21%); следе уџбеници БиХ – Федерације БиХ (2,78%); потом Републике Словеније (1,21%); и Републике Србије (0,78%). Уџбеници Републике Црне Горе и Републике Северне Македоније нису засићени питањима од националног значаја оријентисана на националне географске појмове. Интересантно је да дужина трајања првог циклуса образовања није утицала на крајње резултате истраживања.

Општи је закључак да национални географски садржаји у анализираним уџбеницима о природи и друштву немају одговарајући статус, недовољно и диферентно су заступљени како у целости, тако и у сва три анализирана сегмента уџбеника (ОТ, ВС и ДМА), те да сходно томе, није уочена развојност анализираног појма; визуелни садржаји, а посебно ДМА у недовољној мери и на неадекватан начин прате основни текст уџбеника; национални географски садржаји се касно уводе – најчешће изостају у првом разреду, неретко и у другом, стидљиво се појављују у трећем и нешто више пажње им се посвећује у уџбеницима четвртог разреда; углавном се односе на националне паркове, те нема доследности њиховог увођења по моделу концентричних кругова уз продубљивање садржаја на трајекторији екстензитета и интензитета... Претпоставка је да се разлози за овакав налаз делом може наћи и у сугеришућем садржају наставних програма предмета о природи и друштву (Алавања и сар. 2025; Василијевић и сар., 2023; Vasilijević Semiz, 2023). Овим се отвара простор за озбиљнију ревизију курикулума у погледу опсега, досега и развојности појма национални географски садржаји, почев од првог разреда основне школе. Осим тога, интерпретација ових уџбеничких садржаја умногоме зависи од компетенција учитеља и њихових вредносних националних оријентација (Василијевић и Бојовић, 2025; Семиз и сар., 2022). Како ће учитељи уџбенички садржај методички интерпретирати, умногоме зависи од њихових предзнања и националних вредносних оријентација. Чињеница је да се на факултетима за образовање учитеља и васпитача, поклања, али не у довољној мери, пажња националним географским садржајима (Василијевић и Бојовић, 2025), што последично може утицати и на неадекватне методске поступке грађења појма национални идентитет. Зато је неопходно сачинити ширу платформу подршке развоју компетенција како студената, будућих учитеља, тако и учитеља практичара, аутора уџбеника о природи и друштву, творца курикулума, програма стручног усавршавања учитеља на плану методичке интериоризације појма национални географски садржаји у систему националних наратива на млађем школском узрасту. Ово је од посебног значаја ако се има у виду да су уџбеници географије, а тиме последично и географски садржаји, у Републици Србији проглашени уџбеницима од националног значаја. Јасно је да се темељи националног идентитета, узимајући у обзир програмску комплексност, најобухватније граде у настави о природи и друштву у домену првог циклуса образовања, отуда овој теми треба посветити додатну научно-истраживачку пажњу.

Извори

- Гачановић, Б., Новковић, Љ. и Требјешанин, Б. (2018). *Свет око нас – уџбеник за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гачановић, Б. (2019). *Свет око нас – уџбеник за други разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гачановић, Б., Протић, Н. и Јокић, С. (2019). *Природа и друштво – уџбеник за трећи разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Grošelj, M. i Ribič, M. (2018). *Lili in Bine 1 – učebnik za spoznavanje okolja*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Grošelj, M. i Ribič, M. (2019). *Lili in Bine 2 – učebnik za spoznavanje okolja*. Ljubljana. Rokus Klett.
- Grošelj, M. i Ribič, M. (2020). *Lili in Bine 3 – učebnik za spoznavanje okolja*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Дабић, Т., Рајовић, Р. и Милошевић, О. (2020). *Моја околина – за 1. разред основне школе*. Источно Сарајево: ЈП „Завод за уџбенике и наставна средства” а.д.
- Кипа, В., Нововић, Т. и Драгићевић, С. (2020). *Истражујем своју околину – уџбеник природе и друштва за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кипа, В. и Нововић, Т. (2021). *Истражујем своју околину – уџбеник природе и друштва за други разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кипа, В. и Нововић, Т. (2019). *Истражујем своју околину – уџбеник природе и друштва за трећи разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Letina, A., Kisovar Ivanda, T., De Zan, I., Dubrović, T. i Pavić, M. (2021). *Istražujemo naš svijet 1 – udžbenik prirode i društva u prvom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Letina, A. i Kisovar Ivanda, T. (2020). *Istražujemo naš svijet 2 – udžbenik prirode i društva u drugom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Letina, A., Kisovar Ivanda, T. i Brančić, Z. (2020). *Istražujemo naš svijet 3 – udžbenik prirode i društva u trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Letina, A., Kisovar Ivanda, T., De Zan, I., Dubrović, T. i Pavić, M. (2021). *Istražujemo naš svijet 4 – udžbenik prirode i društva u četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ливси, Т. и Хериц, Д. (2020). *Природни науки – уџбеник 1 одделение*. Скопје: Арс ламина.
- Ливси, Т. и Хериц, Д. (2020). *Природни науки – уџбеник 2 одделение*. Скопје: Арс ламина.
- Ливси, Т. и Хериц, Д. (2020). *Природни науки – уџбеник 3 одделение*. Скопје: Арс ламина.
- Lugavić, S. i Pešić, M. (2019). *Moja okolina 1 – udžbenik za prvi razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska knjiga.

- Lugavić, S. i Pešić, M. (2020). *Moja okolina 2 – udžbenik za drugi razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska knjiga.
- Лукић, М. и Поповић, Р. (2021). *Природа и друштво – уџбеник за 4. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пашалић, С. Радивојевић, Д. и Станојловић, С. (2019). *Природа и друштво – за 4. разред основне школе*. Источно Сарајево: ЈП „Завод за уџбенике и наставна средства” а.д.
- Pešić, M. (2021). *Moja okolina 3 – udžbenik za treći razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska knjiga.
- Спасојевић, П., Ђаковић, П. и Станојловић, С. (2019). *Природа и друштво – за 2. разред основне школе*. Источно Сарајево: ЈП „Завод за уџбенике и наставна средства” а.д.
- Станојловић, С., Ђаковић, П. и Станојловић, С. (2019). *Природа и друштво – за 3. разред основне школе*. Источно Сарајево: ЈП „Завод за уџбенике и наставна средства” а.д.

Литература

- Алавања, Б., Василијевић, Д. и Миленовић, ХЖ. (2025). Религијски садржаји у уџбеницима о природи и друштву земаља бивше Југославије. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 38 (4), 95-114. DOI: 10.5937/inovacije2504095A
- Базић, Ј. (2011). Национални и европски идентитет у Болоњском процесу. *Српска политичка мисао*, 31 (3), 25-46. DOI:10.22182/spm.3332011.2
- Barrett, M. & Davis, S. C. (2012). *Applying social identity and self-categorization theories to children's racial, ethnic, national and state identifications and attitudes*. In: S. Quintana & C. McKown (Eds.). *Handbook of race, racism and the developing child* (72–110). Hoboken & NJ: Wiley. DOI:10.1002/9781118269930.ch5
- Barrett, M. (2005). *National identities in children and young people*. In: S. Ding & K. Littleton (Eds.). *Children's personal and social development* (181–220). Milton Keynes: The Open University/ Blackwell. <https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/bookChapter/National-identities-in-children-and-young-99513139602346>
- Василијевић, Д. и Бојовић, Ж. (2025). *Национална историја и географија у наставним плановима факултета за образовање учитеља*. У: И. Ђурић, А. Костић Тмушић, Д. Станојевић и С. Зечевић (ур). *Историја, култура, идентитет (педагогија, психологија, методике наставе)*, 4 (243-265). Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Филозофски факултет. https://drive.google.com/file/d/1WSMsAg_h_RvCMfAcapsE-AWA0FBvn_zC/view?pli=1
- Василијевић, Д., Миленовић, ХЖ. и Алавања, Б. (2023). Национални симболи и обележја у уџбеницима о природи и друштву првог циклуса образовања земаља Западног Балкана. *ДХС – Друштвене и хуманистичке студије*, 8 (2), 601-624. DOI: 10.51558/2490-3647.2023.8.2.601
- Василијевић, Д., Миленовић, ХЖ. и Адић, Б. (2022а). Национални идентитет у уџбеницима енглеског као страног језика у старијим разредима основне школе.

- Узданица – часопис за језик, књижевност и педагошке науке, 19 (2), 181-196. DOI 10.46793/Uzdanica19.2.181V
- Василијевић, Д., Миленовић, ХЖ. и Ботић, М. (2022б). Појмови о природи у неким уџбеницима за четврти разред основне школе у Републици Србији. *ДХС – Друштвене и хуманистичке студије*, 7 (3), 271-292. doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.3.271
- Василијевић, Д., Семиз, М. и Бојовић, Ж. (2021). Национални идентитет у уџбеницима о природи и друштву. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 34 (2), 27–43. <https://doi.org/10.5937/inovacije2102027V> 37.035.6
- Vasiljević, D., & Semiz, M. (2023). Representations of National Identity in the Methodological Apparatus/ Structure of Science & Social Studies Textbooks in the Lower Grades of Primary School. *Croatian Journal of Education – Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 25 (1), 285–322. <https://doi.org/10.15516/cje.v25i1.45>
- Dove, J. (2017). Teaching Children the Geography of England and Wales: An Analysis of Selected Georgian and Victorian Textbooks and Educational Pastimes. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 53 (4), 347-363. <https://eric.ed.gov/?q=geographical+contents&id=EJ1146451>
- Комленовић, Ђ. (2007). Организација обавезног образовања и наставе географије у Јапану. *Настава и васпитање*, 56 (4), 387-397. <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?query=ARTAK>
- Korunić, P. (2005). Nacija i nacionalni identitet. *Revija za sociologiju*, 36 (1-2), 87-105. <https://hrcak.srce.hr/file/20999>
- Law, M. (2022). Positioning Geospatial: Classroom Benefits and Theoretical Implementation. *Geographical Education*, 35 (1), 24-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1377836.pdf>
- Leydon, J., Wilson, K. & Boyd, C. (2014). Improving Student Writing Abilities in Geography: Examining the Benefits of Criterion-Based Assessment and Detailed Feedback. *Journal of Geography*, 113 (4), 151-159. <https://eric.ed.gov/?q=geographical+contents&id=EJ1027187>
- Liebkind, K. (1984). *Minority Identity and Identification Processes : A Social Psychological Study. Commentationes Scientiarum Socialium 22*. Helsinki: Commentationes Scientiarum Fennica. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/minority-identity-and-identification-processes-a-social-psycholog>
- Миленовић, Ж. (2014). Национални имиџ и редефинисање националног идентитета Срба на Косову и Метохије у периоду глобализације. *Баштина*, 24 (36), 437-451. <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?query=ISSID>
- Митровић, Љ. (1994). *Социологија*. Београд: Удружење наука и друштво Србије и Институт за политичке студије. <https://www.scribd.com/document/335306652/Sociologija-M-Mitrovi%C4%87>
- Митровић, М. (2016). *Феноменологија и дијалектика националног идентитета и српског идентитета Србије*. У: Р. Васић и Б. Чучковић (ур). *Идентитетски преображај Србије* (41-75). Универзитет у Београду, Правни факултет. <https://ius.bg.ac.rs/publikacije/2016>

- Митровић, М. (2002). *Традиционални и модерни елементи српског идентитета*. У: Љ. Митровић, Д. Ђорђевић и Д. Тодоровић (ур). *Културни и етнички идентитети у процесу глобализације и регионализације Балкана* (41-51). Ниш: ЦБС, Јунир и Пунта. http://ssd.org.rs/images/stories/2002_Kulturni.pdf
- Радивојевић, Д. (2014). Однос учитеља према потешкоћама у усвајању садржаја из географске науке. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 10 (8), 269-282. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2014/1452-93431408269R.pdf>
- Семиз, М., Василијевић, Д. и Бојовић, Ж. (2022). Израженост и структура националног идентитета студената Педагошког факултета у Ужицу мерени Наит скалом. *Социолошки преглед*, 56 (1), 54–89. doi: 10.5937/socpreg56-34345
- Takashi, S. (2015). Primary Geography Education in Japan: Curriculum as Social Studies, Practices and Teachers' Expertise. *Review of International Geographical Education Online*, 5 (2), 151-165. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158052.pdf>
- Трамошљанин, Б. (2008). *Нација, национализам и национални идентитет*. У: *Годишњак Филозофског факултета у Бањалуци*, 283–301. <https://ff.unibl.org/>
- Crljenko, I. i Klemenčić, M. (2017). Geografija i geografi u Leksikografskom zavodu Miroslav Krleža. *Studia Lexicographica – časopis za leksikografiju i enciklopedistiku*, 11 (21), 113-122. <https://hrcak.srce.hr/clanak/294736>
- Crljenko, I. (2013). Obrada toponima u hrvatskim leksikografskim izdanjima. *Studia Lexicographica – časopis za leksikografiju i enciklopedistiku*, 7 (13), 57-88. <https://hrcak.srce.hr/133896>
- Huntigton, S. (2004). *Who are We?: The Challenges to America's National Identity*. New York: Simon & Schuster. https://books.google.rs/books/about/Who_are_We.html?id=6xiYiybkE8kC&redir_esc=y
- Шијаковић, И. (2003). *Социологија*. Универзитет у Бања Луци, Економски факултет. <https://www.scribd.com/document/118660125/Sociologija-Ivan>
- Xu, Y., Liu, Z. & Lin, P. (2022). Components of Geographical Practice Power Competency (GPPC) for Primary and Secondary School Students: Conceptualization, Contexts, and Content. *Journal of Baltic Science Education*, 21 (6), 1083-1100. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1372666.pdf>

GEOGRAPHICAL CONTENTS AS AN ELEMENT OF NATIONAL IDENTITY IN TEXTBOOKS ON NATURE AND SOCIETY OF COUNTRIES IN THE REGION

Biljana Alavanja

Faculty of Pedagogy in Užice, University of Kragujevac

Danijela Vasiljević

Faculty of Pedagogy in Užice, University of Kragujevac

Hadži Živorad Milenović

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

Abstract: The research problem concerns national geographic content in textbooks about nature and society at the initial education level in the countries of the region. The objectives of the research are to determine the share of the category of national geographic content in the main text of the textbooks; to examine the representation of the category of national geographic content in the visual, pictorial format of the textbooks; and to establish the share of the category of national geographic content in the didactic-methodical apparatus of the textbooks. The research was conducted in September and October 2025 using content analysis on a stratified sample: four current textbooks about nature and society for the first four grades of elementary school in the Republic of Serbia, the Republic of Croatia, and the Republic of Srpska, and three textbooks for each grade of the first cycle of education in the Federation of Bosnia and Herzegovina, the Republic of Montenegro, the Republic of Slovenia, and the Republic of North Macedonia. Data collected through a record sheet and processed with descriptive statistics showed that there is no development of the concept of national geographic content, both in the main text and in the visual format and didactic-methodical apparatus of the textbooks about nature and society in the first cycle of education in the countries of the region.

Key words: national identity, textbooks, textbooks about nature and society, younger school-age students, initial education

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Godišnjak za pedagogiju* objavljuje teorijske radove, pregledne radove, originalne istraživačke radove, stručne radove i prikaze iz oblasti vaspitanja i obrazovanja koji nisu prethodno objavljeni, i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Važan kriterijum selekcije radova jeste društvena relevantnost analizirane teme. Rukopisi treba da budu pripremljeni prema standardima časopisa *Godišnjak za pedagogiju*. Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati. Prispeli rukopisi se ne vraćaju, a dostavljaju se elektronskom poštom na adresu: pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Učestalost izlaženja. Na godišnjem nivou objavljuju se dve sveske časopisa, sa šestomesečnim razmakom (jun i decembar), po sledećem rasporedu: rok dostave radova za junsku publikaciju je 15. mart, a za decembarsku 15. septembar tekuće godine.

U pripremi rada treba se držati sledećih uputstava:

Dužina rada. Rad treba pisati u tekst procesoru Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), marginama 2,54 cm (1"), i proredom od 1,5. Sve stranice moraju biti numerisane. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (16 stranica ili do 30.000 slovnih znakova sa razmacima, bez apstrakta, referenci i priloga). Izuzetak su pregledni radovi koji mogu biti dužine do 50.000 znakova, i prikazi koji mogu biti dužine do 5.000 znakova. Redakcija zadržava pravo da objavi i radove koji premašuju ovu dužinu u slučajevima kada izlaganje naučnog sadržaja zahteva veću dužinu, odnosno prostor.

Jezik rada. Časopis objavljuje radove na srpskom i engleskom jeziku.

Naslov rada. Naslov rada treba da bude što konzicijni. Ispod naslova rada slede ime autora i naziv institucije u kojoj radi. Iza imena prvog autora treba staviti fusnotu koja sadrži e-mail adresu istog.

Apstrakt. Apstrakt dužine od 150 do 250 reči treba da bude na početku rada i informativnog karaktera. Sastavni delovi treba da sadrže cilj istraživanja, metod, rezultati i zaključak. Apstrakt po pravilu ne sadrži reference kao ni statističke rezultate. Uz radove na srpskom jeziku treba priložiti i apstrakt i ključne reči na engleskom jeziku.

Ključne reči. Na kraju sažetka treba navesti do pet ključnih reči/sintagmi. Pri odabiru ključnih reči, poželjno je odabrati one pojmove koji se često koriste za pretragu časopisa.

Tabele, sheme, grafikoni i slike. Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Word-u ili nekom njemu kompatibilnom programu. Tabele iz statističkih paketa treba „prebaciti“ u Word. Svaka tabela, shema, slika i grafikon moraju biti numerisani, naslovljeni, razumljivi i bez čitanja teksta. Slike treba pripremiti u elektronskoj formi sa rezolucijom od 300dpi u JPG formatu. Treba izbegavati boldirane linije

i senčenja koja nisu neophodna. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Za ilustracije preuzete iz drugih izvora (knjiga, časopisa) autor je dužan da uputi na izvor.

Statistika. Rezultati statističkih testova u tekstu treba da budu dati u sledećem obliku: $F(1,8)=19.53$; $p<.01$ i slično za druge testove (npr.: $\chi^2(3)=3.55$, $p<.01$ ili $t(253)=2.061$, $p<.05$). Treba navoditi manji broj konvencionalnih nivoa značajnosti p (npr.: .05, .01, .001).

Citati. Svaki citat, bez obzira na dužinu, treba da prati referenca sa brojem strane (Primer: Thomas, 2012: 65) . Za svaki citat duži od 350 slovnih mesta autor mora priložiti pismeno odobrenje vlasnika autorskih prava.

Fusnote i skraćenice. Fusnote treba izbegavati. Skraćenice, takođe, treba izbegavati, osim izrazito uobičajenih i međunarodno priznatih i korišćenih (npr. IKT/ ICT). Skraćenice koje su navedene u tabelama i slikama treba da budu objašnjene.

Navođenje referenci u tekstu. U radovima na srpskom jeziku preporučljivo je imena stranih autora navoditi u srpskoj transkripciji, prilagođenim (fonetskim) pisanjem prezimena, a zatim se u zagradi prezime navodi izvorno, uz godinu publikovanja rada, na primer: Djuj (Dewey, 1904). Ukoliko se u zagradi navodi više autora, oni se navode abecednim, a ne hronološkim redom (npr., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). Ukoliko su dva autora rada, oba se navode u tekstu (npr. Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). Ukoliko rad ima više od dva autora, navodi se prezime prvog autora i skraćenica „i sar.“ ili „et al.“ (npr. Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

Reference. Reference se navode u skladu sa APA (APA Citation Style – American Psychological Association) uputstvima, na kraju rada, u odeljku koji treba da bude naslovljen „LITERATURA“. U spisku literature navode se samo one reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora. Ne treba navoditi reference koje nisu pomenute u tekstu. Uobičajeni izvori navode se na sledeći način:

Knjiga; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdanja i izdavača.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). *Naslov knjige*. Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Đorđević, J. i Trnavac, N. (2011). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Poglavlje u knjizi ili zborniku; sadrži prezime i inicijal imena (svih) autora, godinu izdanja, naslov poglavlja, inicijal imena i prezime urednika ili redaktora, naslov knjige (kurzivom), strane poglavlja u zagradi, mesto izdanja i ime izdavača.

Opšti format: Autor, A. i Autor, B. (godina). Naslov poglavlja. U A. Urednik, B. Urednik i C. Urednik (ur.), *Naslov knjige* (str. xxx—xxx). Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave. U: B. Trebješanini i D. Lazarević (ur.). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31–58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Članak u časopisu; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom) i broj časopisa i stranice.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). Naslov članka. *Ime Časopisa*, xx, str.-str.

Primer: Karić, J. (2004). Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 53(1), 142-146.

Saopštenje sa skupa; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu i mesec održavanja skupa u zagradi, naslov izlaganja (kurzivom), naziv konferencije i lokaciju.

Opšti format: Autor, A. (godina, mesec). *Naslov saopštenja*. Saopštenje na Naziv konferencije,

Lokacija.

Primer: Maksić, S. i Ševkušić, S. (2011, februar). *Problemi identifikacije kreativnosti učenika u školi*. Saopštenje sa XVII naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji, Beograd.

Web dokument; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), Internet adresu sajta i datum kada je pritupljeno dokumentu.

Opšti format: Autor, A., Autor, B., & Autor, C. (godina). *Naziv dokumenta*. Preuzeto/Retrived (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

Primer: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrived (15.3.2005.)fromhttp://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/tinto.html

Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija; sadrži prezime i inicijal autora, godinu u zagradi, naslov teze/disertacije, identifikaciju rada kao teze/disertacije u zagradi, ime institucije i mesto.

Opšti format: Autor, A. (godina). *Naslov magistarske teze ili doktorske disertacije* (Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija). Ime institucije, Mesto.

Primer: Ingram, D. (2012). *College students' sence of belonging: dimensions and correlates*(Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Službena dokumenta (zakoni, propisi, pravilnici i sl.); sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Opšti format: *Naslov dokumenta* (godina). Naziv glasila, broj.

Primer: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

Ukoliko se navodi veći broj radova istog autora, reference se ređaju prema godini objavljivanja, od najstarije prema novijima. Reference jednog autora koje su objavljene u istoj godini treba pisati abecednim redom prema naslovima, npr.,

(2012a), (2012b). Pozivanje na sekundarnu literaturu treba izbegavati i koristiti samo za izvore koji nisu dostupni na uobičajeni način ili nisu dostupni na nekom od uobičajenih svetskih jezika. U spisku referenci navodi se samo sekundarni izvor.

Recenziranje i objavljivanje. Sve radove anonimno recenziraju dva kompetentna recenzenta. Na osnovu recenzija redakcija donosi odluku o objavljivanju rada i može doneti jednu od tri odluke: da rad objavi u formi kakva je priložena, da rad objavi uz neophodne korekcije od strane autora u skladu sa uputstvima recenzenata, ili da odbije da objavi rad. U postupku potrebe revizije rada, redakcija šalje obe recenzije autoru na uvid uz odgovarajuće obrazloženje obaveštava autora o svojoj odluci najduže tri meseca od prijema rada. Ukoliko se autor odluči da koriguje tekst u skladu sa preporukama recenzenata, može ponovo podneti rad za objavljivanje, i dužan je da u formi pisma redakciju upozna sa svim izmenama koje je načinio u tekstu (broj stranice na kojoj se nalazi takva izmena). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji. Redakcija zadržava pravo da konačnu odluku o objavljivanju donese samostalno. Redakcija nije u obavezi da obrazlaže svoju odluku bez obzira da li je rad prihvaćen ili odbijen.

Kategorija (tip) članka. U skladu sa Aktom o uređivanju naučnih časopisa, članci koji se objavljuju u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* biće razvrstani u neku od sledećih kategorija: Naučni članci: 1. originalan naučni rad (rad u kome se iznose prethodno neobjavljivani rezultati sopstvenih istraživanja naučnim metodom); 2. pregledni rad (rad koji sadrži originalan, detaljan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos); 3. kratko ili prethodno saopštenje (originalan naučni rad punog formata, ali manjeg obima ili preliminarog karaktera); 4. Naučna kritika, odnosno polemika (rasprava na određenu naučnu temu, zasnovana isključivo na naučnoj argumentaciji) i osvrti; Stručni članci: 1. stručni rad (prilog u kome se nude iskustva korisna za unapređivanje profesionalne prakse, ali koja nisu nužno zasnovana na naučnom metodu); 2. informativni prilog (uvodnik, komentar i sl.); 3. prikaz (knjige, računarskog programa, slučaja, naučnog događaja i sl.).

Autorska prava. Na sve radove koji su objavljeni, izdavač časopisa *Godišnjak za pedagogiju* zadržava autorska prava, uz napomenu da autori mogu da koriste sopstveni materijal bez dozvole izdavača. Od autora koji nameravaju da publikuju svoje radove u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* očekuje se da sami obezbede i poštuju autorska prava drugih (npr., za korišćene instrumente, softvere i sl.), kao i prava i dostojanstvo ostalih učesnika u istraživačkom procesu, u skladu sa osnovnim etičkim normama objavljivanja. U skladu sa navedenim, autori članaka nakon potvrde o prihvatanju i objavljivanju članka potpisuju Autorsku izjavu.

Napomena: Uz rad je potrebno redakciji dostaviti sledeće informacije: informacije o autoru (autorima): ime, srednje slovo i prezime autora, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, e-mail adresa, kontakt telefon.

AUTHOR GUIDELINES

Journal *Godišnjak za pedagogiju* publishes theoretical studies, review papers, original research papers, professional papers and book reviews in the field of education, that have not been previously published or submitted for publication in any other journal. Social relevancy of the researched issues makes the important criteria for selection of papers. Papers should be edited in accordance with the author guidelines. Manuscripts that fail to comply with this guidelines may be rejected without review. Received papers will not be returned to the authors and should be submitted exclusively online via e-mail pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Publishing frequency. Journal is published twice a year with the six month period between two issues (June and December). Submission deadline for June edition is March 15th, and September 15th for the December issue, of the current year.

Papers should be prepared in accordance with the following guidelines:

Length of the paper. Papers should be written in text processor Microsoft Word, page format A4, in *Times New Roman* font (size 12 pt.). Page setup margins should be 2.54 cm (1") with line spacing at 1.5. All pages should be numbered. Recommended paper length is of one author's sheet (16 pages or up to 30.000 characters with spaces, excluding abstract, references and appendices) Exceptions are made for review papers that may have up to 50.000 characters with spaces, and book reviews that should not exceed 5.000 characters with spaces. Editorial Board retains discretion to publish papers beyond this length in cases when clarity of scientific content presentation requires greater length, that is, space.

Language of the paper. Journal accepts the papers written in Serbian and English language.

Title. Paper title should be as precise as possible, followed by the author's full name and affiliation. The footnote containing the e-mail address of the corresponding author should be inserted after the full name of the first author.

Abstract. Abstract should be placed at the beginning of the paper, be informative and range between 150 and 250 words. It should include research goal, method, results and conclusion. By the rule, abstract should not contain references or statistical data. Papers written in Serbian language should contain abstract and key words in English as well.

Key words. Abstract should be followed by up to five keywords or phrases. When choosing between keywords, authors are encouraged to choose words that are more often used in search engines when researching the journals.

Tables, figures and pictures. Tables and figures should be made in MS Word or MS Word compatible format. Tables from statistical packages should be translated into Word. Each table, figure or picture should be numbered, with a self-explanatory title, and understandable even without reading the text. Pictures should be submitted in digital form with resolution of 300dpi and in .jpg format. Unnecessary lines and

shadings should be avoided. Same data should not be presented in both tables and figures. References to each table, figure or picture should be made in the text.

Statistics. The results of statistical tests should be written in the following form: $F(1,8) = 19.53$; $p < .01$ and similar for other tests, e.g. $\chi^2(3) = 3.55$, $p < .01$ or $t(253) = 2.06$, $p < .05$. Lower number of conventional p levels should be stated (e.g.: .05, .01, .001).

Quotations. Any quotation, regardless of its length, should be followed by a reference and page number (Example: Thomas, 2012: 65). Authors must obtain written permission from copyrights owner for any quotation longer than 350 characters, and submit it to the Journal.

Footnotes and abbreviations. Footnotes should be avoided. Abbreviations should be avoided as well, except the fairly usual and international acknowledged ones (Example: IKT/ICT). The abbreviations used in tables and pictures should be explained.

In-text references. In papers in Serbian, foreign authors' names are recommended to be cited in Serbian transcription, adapted and written phonetically, and followed by original spelling written in parentheses together with the year of publication, for example: Djui (Dewey, 1904). Multiple citations should be given alphabetically, not chronologically (e.g., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). If a paper has two authors, both names are cited in the text (e.g., Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). In the case of a reference with more than two authors, the surname of the first author is cited followed by the abbreviation „i sar.” or „et al.” (e.g., Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

References. References should conform to APA (APA Citation Style – American Psychological Association) instructions and should be listed at the end of the paper, in the section entitled REFERENCES. The list should include only the references mentioned in the text, listed alphabetically by the authors' surnames. References not mentioned in the text should not be listed. The basic reference formats are listed in the following way:

Book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, book title (in italic), place of publication and a publisher.

General form: Author, A., Author, B. and Author, C. (year). *Title of the book*. Place of publication: Publisher.

Example: Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press.

Book chapter or edited book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, chapter title, name initial and surname of the editor, book title (in italic), chapter pages in parentheses, place of publication and a publisher.

General form: Author, A. and Author, B. (year). Title of the chapter. In A. Editor, B. Editor and C. Editor (Eds.), *Title of the book* (pp. xxx—xxx). Place of publication: Publisher.

Example: Semel, S. F. (2002). Helen Parkurst and The Dalton School. In Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era* (pp. 77 -93). New York: Palgrave.

Article in a journal; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, title of the article, journal title in full (in italic), volume (in italic), number and pages.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of article. Title of the Journal, xx, pp – pp.

Example: Oelkers, J. (2006). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42 (1 – 2), 15 – 48.

Conference paper; should contain surname and initials of (each) author, year and month of the meeting or symposia in parentheses, title of the presentation (in italic), conference name and location.

General form: Author, A. (Year, Month). Title of paper. Paper presented at the Name of the Conference, Location.

Example: Ševkušić S., Maksić S. (2008, November). *Qualitative analysis of creative products of primary school pupils*. Paper presented at International Scientific Conference: Holistic view of giftedness, Ptuj.

Web document; should contain surname and initials of (each) author, year, document title (in italic), Web site address and the date document was retrieved.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of document. Retrieved (date) from <http://xxxxxxx>.

Example: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrived (15.3.2005.) from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>

Unpublished Master's or PhD thesis; should contain surname and initials of the author, year in parentheses, title of the thesis, identification of the work as a thesis in parenthesis, name of the institution and location.

General form: Author, A. A. (year). *Title of doctoral dissertation or master's thesis* (Unpublished doctoral dissertation or master's thesis). Name of Institution, Location.

Example: Ingram, D. (2012). *College students' sense of belonging: dimensions and correlates* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Official documents (legislations, acts, laws); should contain the name of the act (in italics), year of publishing, name of the media in which it was published and number of the publication

General form: Title of document (year). Name of the media. Number.

Example: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

If multiple references of one author are used, they should be listed chronologically, starting with the oldest one. References of the same author published in the same year have to be written in alphabetical order of the titles and marked with letters after the year for example: (2012a), (2012b). References to secondary sources should be avoided and used only in cases when primary sources are not available, or are not available in any of the widely spoken languages. In that case, the reference list should contain only secondary source.

Reviewing and publishing. All papers are reviewed anonymously by two competent reviewers. On the basis of reviews, The Editorial Board makes one of the possible three decisions: to accept the paper for publication without changes, to accept the paper after the author made revisions to the manuscript in accordance with reviewer's suggestions, or to reject the paper. The Editorial Board sends both reviews to the authors and informs them about the final decision within the period of three months from paper reception. If the authors decide to revise the paper in accordance with recommendations and resubmit it for publishing, it is obligatory for them to inform the Editorial Board in a letter format about the corrections made in the text (with page numbers on which the revisions were made). If authors consider some suggestions unjustified or impossible to fulfill for some reason, they are expected to elaborate their reasons in detailed letter. The Editorial Board holds the right to independently make a decision on acceptance of the paper. The editorial board is under no obligation to provide justification of its decision regardless of whether the paper is accepted or rejected.

Article category (type). In accordance with the General act on editing of scientific journals, articles published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* will be categorized in one of the following categories: Scientific articles: 1) original research paper (a paper presenting previously unpublished data of author's original research applying scientific method); 2) review paper (a paper containing an original, detailed and critical presentation of the research problem or the field in which the author has made a certain contribution); 3) brief or preliminary communication (an original research paper of full format, but of smaller volume or of preliminary character); 4) scientific criticism, i.e. polemics (discussion about a certain topic, based exclusively on scientific argumentation) and comments.

Professional articles: 1) professional paper (contribution based on experience aimed at improving professional practice, but not necessarily based on a scientific method); 2) informative contribution (an editorial, commentary etc.); 3) review (of a book, computer program, case, scientific event etc.).

Copyright. For all the papers published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* the journal reserves the copyright, with the note that authors can use their own material without the permission of the publisher. Authors who intend to publish papers in the journal *Godišnjak za pedagogiju* are expected to obtain and respect the copyright of others (e.g., for the used instruments, software etc.), as well as the rights and dignity of research participants, complying with basic ethical guidelines of publishing.

After the manuscript has been accepted for publication, authors are obliged to sign the Authors' Statement made in accordance with previously named conditions.

Note. Following information on authors should be provided with the submitted paper: name, middle name initial, surname, year of birth, academic title, work position, e-mail address, and telephone number.

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

излази два пута годишње

Издавач

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

За издавача

Проф. др Владимир Ж. Јовановић, декан

Координаторка издавачког Центра

Проф. др Михаило Антовић, продекан за научноистраживачки рад

Лектура

Маја Д. Стојковић (српски језик)

Техничко уредништво

Дарко Јовановић (Дизајн корице)

Милан Д. Ранђеловић (Прелом)

Издавачки центар (Дигитализација)

Формат

17 x 24 cm

Тираж

10 примерака

Штампа

TRI O, Aranđelovac

Ниш 2026.

ISSN 1821-4770

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ГОДИШЊАК за педагогију / главни и одговорни
уредник Јелена Петровић. - Год. 1, бр. 1 (2010)- . -
Ниш : Филозофски факултет Универзитета у Нишу,
2010- (Arandelovac : Tri O). - 24 cm

Полугодишње. - Текст на срп. (ћир. и лат.) и енгл.
језику.

ISSN 1821-4770 = Годишњак за педагогију

COBISS.SR-ID 174017804