

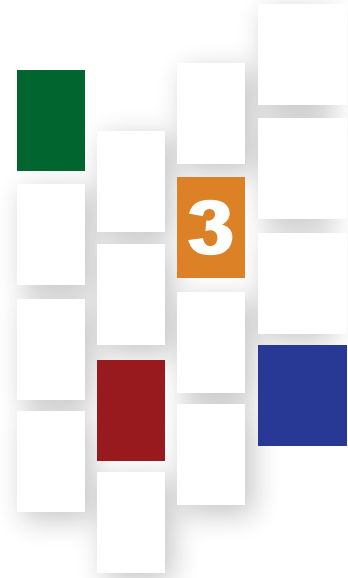
EDUCATION

*edukacija*

Образование

*Ausbildung*

éducation





## VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu  
Godina XLIV, godišnji broj 3, 2019  
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

### REDAKCIJA

**mr Radule Novović**, glavni urednik  
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva  
**Radovan Damjanović**, odgovorni urednik  
**prof. dr Ratko Đukanović**, član  
**prof. dr Ana Pešikan**, Filozofski  
fakultet, Beograd, član  
**prof. dr Božidar Šekularac**, član  
**prof. mr Nataša Đurović**, član  
**Zorica Minić**, član  
**prof. dr Izedin Krnić**, član  
**Maja Malbaški**, član

### LEKTOR

**mr Sanja Orlandić**

### PREVODILAC

**mr Radoslav Milošević – ATOS**

### KOMPJUTERSKA OBRADA

**Marko Lipovina**

### KORICE

**Slobodan Vukićević**

### IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva  
Podgorica. Prvi broj časopisa  
„Vaspitanje i obrazovanje“  
je izašao 1975. godine.  
Izlazi tromjesečno  
Tiraž 800  
Rukopisi se ne vraćaju

### ŠTAMPA

„Stefani 91“ d.o.o. Podgorica

## EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice  
Year XLIV, Annual No. 3, 2019  
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

### EDITORIAL BOARD

**mr Radule Novović**, Editor in chief  
Institute for textbook publishing and teaching aids  
**Radovan Damjanović**, Editor in charge  
**prof. dr Ratko Đukanović**, Member  
**prof. dr Ana Pešikan**, Faculty of Philosophy,  
Belgrade, Member  
**prof. dr Božidar Šekularac**, Member  
**prof. mr Nataša Đurović**, Member  
**Zorica Minić**, Member  
**prof. dr Izedin Krnić**, Member  
**Maja Malbaški**, Member

### LECTOR

**mr Sanja Orlandić**

### TRANSLATOR

**mr Radoslav Milošević – ATOS**

### TECHNICAL SUPPORT

**Marko Lipovina**

### COVERS

**Slobodan Vukićević**

### PUBLISHER

Institute for textbook  
publishing and teaching aids  
Podgorica. The „Education“ Magazine,  
first published in 1975  
Published quarterly  
Number of copies 800  
Manuscripts are not returned

### PRINTING

„Stefani 91“ d.o.o. Podgorica

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

3

Podgorica, 2019

Uredništvo i administracija:  
VASPITANJE I OBRAZOVANJE  
Podgorica, Rimski trg bb  
Telefon: 00 382 20 265-024; 00 382 20 405-305; 00 382 67 391 391

E-mail :  
[vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me](mailto:vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me)  
[casopis.mpin@mps.gov.me](mailto:casopis.mpin@mps.gov.me)  
[radovan.damjanovic@t-com.me](mailto:radovan.damjanovic@t-com.me)

Web:  
<http://www.zuns.me/vaspitanjeiobrazovanje>

Godišnja pretplata:  
- za studente 5.00 €  
- za pojedince 10.00 €  
- za ustanove 15.00 €  
- za inostranstvo 20.00 €  
Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%  
Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510 – 267 – 15  
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica

\* \* \*

*Glavni urednici:*

Radivoje Šuković (1975–1978); Stevan Kostić (1979–1983); Miloš Starovlah (1983–1991); Dr Božidar Šekularac (1992–1996); Krsto Leković (1997–1998); Dr Pavle Gazivoda (1999–2007); Radovan Damjanović (2007–2015); Radule Novović (2015-.....)

*Odgovorni urednici:*

Natalija Sokolović (1977–1978); Borivoje Četković (1979–1998); Dr Božidar Šekularac (1999–2015); Radovan Damjanović (2015-.....)

**SADRŽAJ**  
**CONTENTS**  
**3 | 2019**





## SADRŽAJ

### ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

*Radovan B. GRANDIĆ*

*Maja M. BOSANAC*

**PREDSTAVLJANJE I ANALIZA TREĆE  
GENERACIJE UNIVERZITETA** ..... 13

*Maja Ž. KOSANOVIĆ*

**AKTIVNO UČENJE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI** ..... 27

*Nataša POPOVIĆ*

**ESTETSKE VRIJEDNOSTI I VASPITANJE** ..... 43

*Jovana JOKOVIĆ*

**MUZEJI I PEDAGOŠKE RADIONICE** ..... 51

*Смиљана КОЈИЋ-ГРАНДИЋ*

*Мирослава КОЈИЋ*

*Загорка МАРКОВ*

**ЛИКОВНА КРЕАТИВНОСТ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ У  
ОДНОСУ НА СОЦИОЕКОНОМСКИ СТАТУС ЊИХОВИХ  
ПОРОДИЦА И ПОЛ ИСПИТАНИКА** ..... 67

*Emina HEBIB*

*Kristinka OVESNI*

**REFORMSKI PROCESI U OBLASTI ŠKOLSKOG  
OBRAZOVANJA U SRBIJI – pogled školskih pedagoga** ..... 85

*Mirjana VUKSANOVIĆ*

**INTERESOVANJE STUDENATA FAKULTETA ZA  
SPORT ZA UČENJE PSIHOLOGIJE** ..... 101



<i>Ana VUKOBRAT</i> <i>Jelena MIĆEVIĆ KARANOVIĆ</i> <i>Angela MESAROŠ ŽIVKOV</i> <i>Tanja BRKLJAČ</i> <b>DJECA PREDŠKOLSKOG UZRASTA O KOMPJUTERSKIM IGRICAMA</b> .....	115
<i>Milka OBRADOVIĆ</i> <b>ZAINTERESOVANOST UČENIKA SREDNJE ŠKOLE ZA NARODNU EPIKU</b> .....	133
<i>Sanja OGNJANOVIĆ</i> <b>RESURSI U NASTAVI BIOLOGIJE</b> .....	143
<i>Tijana PRIBIĆEVIĆ</i> <i>Tomka MILJANOVIĆ</i> <i>Vera ŽUPANEC</i> <b>INTERAKTIVNA NASTAVA BIOLOGIJE UZ PODRŠKU RAČUNARA U GIMNAZIJI</b> .....	153
<i>Nataša JOVOVIĆ</i> <b>KAKO ŽENA GOVORI I KAKO SE O ŽENI GOVORI (interdisciplinarni teorijski pogledi)</b> .....	167
<b>IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA</b>	
<i>Стеван КОНСТАНТИНОВИЋ</i> <b>ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА У ЦРНОЈ ГОРИ У АРХИВСКОЈ ГРАЊИ АРХИВА ЈУГОСЛАВИЈЕ ОД 1945. ДО 1949. ГОДИНЕ</b> .....	179
<b>PRIKAZI</b>	
<i>Aleksandar RADOMAN</i> <b>TEMELJ CRNOGORSKE ETNOLOGIJE (Adnan Čirgić, <i>Natprirodna bića u tradicijskoj kulturi Crnogoraca</i>, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018)</b> .....	189
<i>Prof. dr Božidar ŠEKULARAC</i> <b>VLADIMIR VLADO ČETKOVIĆ: „NAUŠEČENIJE“</b> , Izdavač Vijeće crnogorske nacionalne manjine Grada Zagreba, Zagreb 2019 ...	193
<i>Dr Čedomir BOGIĆEVIĆ</i> <b>NAUČNA SINTEZA O VELIKOM ZLOČINU (Slobodan Čukić, <i>Početak srpske okupacije</i>, Nova Pobjeda, 2019)</b> .....	195

## CONTENTS

### ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

*Radovan B. GRANDIĆ*

*Maja M. BOSANAC*

**PRESENTATION AND ANALYSIS OF THE  
THIRD GENERATION OF THE UNIVERSITY ..... 13**

*Maja Ž. KOSANOVIĆ*

**ACTIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION ..... 27**

*Nataša POPOVIĆ*

**AESTHETIC VALUES OF EDUCATION ..... 43**

*Jovana JOKOVIĆ*

**MUSEUMS AND PEDAGOGICAL WORKSHOPS ..... 51**

*Smiljana KOJIĆ-GRANDIĆ*

*Miroslava KOJIĆ*

*Zagorka MARKOV*

**THE FINE ART CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN  
WITH REGARD TO THE SOCIAL AND ECONOMIC STATUS OF  
THEIR FAMILIES AND THE GENDER OF EXAMINEES ..... 67**

*Emina HEBIB*

*Kristinka OVESNI*

**REFORM IN THE AREA OF SCHOOL EDUCATION OF  
SERBIA– view of school pedagogues ..... 85**

*Mirjana VUKSANOVIĆ*

**THE INTEREST OF THE FACULTY OF SPORT  
STUDENTS IN LEARNING PSYCHOLOGY ..... 101**

*Ana VUKOBRAT*  
*Jelena MIĆEVIĆ KARANOVIĆ*  
*Angela MESAROŠ ŽIVKOV*  
*Tanja BRKLJAČ*  
**PRESCHOOL-AGED CHILDREN AND COMPUTER GAMES** ..... 115

*Milka OBRADOVIĆ*  
**MOTIVATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS FOR NATIONAL EPICS** ..... 133

*Sanja OGNJANOVIĆ*  
**RESOURCES IN THE TEACHING OF BIOLOGY** ..... 143

*Tijana PRIBIĆEVIĆ*  
*Tomka MILJANOVIĆ*  
*Vera ŽUPANEC*  
**INTERACTIVE TEACHING OF BIOLOGY WITH THE SUPPORT OF COMPUTERS IN GYMNASIUM** ..... 153

*Nataša JOVOVIĆ*  
**HOW THE WOMAN TALKS AND HOW SHE SPEAKS** ..... 167

**FROM THE HISTORY OF EDUCATION**

*Stevan KONSTANTINOVIĆ*  
**EDUCATION POLICY IN MONTENEGRO IN THE ARCHIVAL RECORDS OF YUGOSLAVIA FROM 1945 TO 1949** ..... 179

**REVIEWS**

*Aleksandar RADOMAN*  
**PILLAR OF MONTENEGRIN ETHNOLOGY (Adnan Čirgić, *Supernatural beings in the Traditional Culture of Montenegrins*, Fakulty for Montenegrin Language and Literature, Cetinje, 2018)** ... 189

*Prof. dr Božidar ŠEKULARAC*  
**VLADIMIR VLADO ČETKOVIĆ: „NAUŠEČENIJE“**, Publisher Council of Montenegrin National Minority of the City of Zagreb, Zagreb 2019 ..... 193

*Dr Čedomir BOGIĆEVIĆ*  
**SCIENTIFIC SYNTHESIS ON THE GREAT CRIME (Slobodan Čukić, *Beginning of Serbian Occupation*, Nova Pobjeda, 2019)** ..... 195

**ČLANCI**  
**(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)**





Radovan B. GRANDIĆ<sup>1</sup>  
Maja M. BOSANAC<sup>2</sup>

## PREDSTAVLJANJE I ANALIZA TREĆE GENERACIJE UNIVERZITETA<sup>3</sup>

### Rezime:

Kao cilj rada postavlja se sagledavanje implikacija uvođenja koncepta tzv. treće generacije univerziteta. Procesu aktuelizovanja treće generacije univerziteta pristupamo kritički i analitički. Prvi zadatak podrazumijeva, prije svega, predstavljanje osnovnih karakteristika treće generacije univerziteta, kao i karakteristike prethodnih generacija. Zatim, analitički se pristupa odnosu globalizacije i visokoškolskog obrazovanja. Drugi zadatak obuhvata predstavljanje karakteristika preduzetničkih univerziteta i njihov odnos prema trećoj generaciji univerziteta. Međutim, u radu sagledavamo i rizike koji podrazumijevaju uvođenje treće generacije univerziteta: (1) zabrinutost zbog sve veće tržišne usmjerenosti univerziteta koja se negativno odražava na unutrašnju autonomiju institucija visokoškolskog obrazovanja, (2) smanjivanje uloge visokoškolskih institucija kao kritičara društva u korist služenja društvu. Kao zaključak rada navodi se značaj suočavanja s brojnim kontroverzama koje podrazumijeva treća generacija univerziteta. Ipak, njegova aktuelnost ukazuje na neophodnost proučavanja ove tematike.

**Ključne riječi:** *treća generacija univerziteta, mogućnosti, izazovi, rizici.*

### Uvod

U radu pažnju usmjeravamo na predstavljanje osnovnih karakteristika tzv. treće generacije univerziteta (3GU) koje sve više dobijaju na značaju, između ostalog, i kao posljedica povećane interakcije institucija visokoškolskog obrazovanja i spoljašnjih zajednica. S obzirom da imaju brojne sličnosti, ali nijesu sinonimi, u cilju sprečavanja poistovećivanja s trećom generacijom

<sup>1</sup> Radovan B. Grandić, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Srbija; grandic@neobee.net

<sup>2</sup> Maja Bosanac, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Srbija; maja.bosanac@ff.uns.ac.rs

<sup>3</sup> Rad je nastao u okviru projekta: *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja* (179036) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

univerziteta u radu predstavljamo i karakteristike preduzetničkih univerziteta. U skladu s nastojanjem Evropske komisije da znanje mora da bude jači pokretač ekonomskog rasta i razvoja, usljed sintagme ekonomije koja je zasnovana na znanju teži se osavremenjavanju univerziteta i visokog obrazovanja. Kao cilj, ističe se stvaranje Evrope kao najkonkurentnije ekonomije u svetu. U tom kontekstu Lisabonska strategija u okviru svojih načela i principa ističe značaj sve većeg jačanja tržišne usmjerenosti i povezivanja univerziteta s ekonomijom. Tržišna orijentacija savremenih univerziteta dovodi do sve većeg intenziviranja saradnje univerziteta sa spoljašnjim okruženjem i različitim interesnim grupama. Ova pojava rezultirala je novim mogućnostima koje se nalaze pred univerzitetima, ali isto tako i brojnim rizicima i kritikama. U nastavku rada analitički i kritički posmatramo kako razloge koji opravdavaju pojavu treće generacije univerziteta, nove mogućnosti koje se nalaze pred univerzitetima, ali isto tako i rizike koji se javljaju kao posljedica aktuelizovanja treće generacije univerziteta.

### **Treća generacija univerziteta**

Sve veća potreba za visokoobrazovnim kadrom doprinosi masovnosti visokoškolskog obrazovanja što je rezultiralo brojnim implikacijama. Prije svega, sve je veći broj institucija koje nude visokoškolsko obrazovanje, kako javnih, tako i privatnih. Brojne debate se vode među naučnicima različitih usmjerenja kada je riječ o tome da li obrazovanje može i treba da bude i privatno i javno dobro, ili isključivo jedno od navedenog.

Paradigmatska promjena od univerziteta kao institucije koja samo poučava, prema instituciji koja podrazumijeva i istraživanje, u literaturi se naziva i „prva akademska revolucija“ (Etzkowitz et. al., 2000 prema Mugabi, 2014). Savremeni univerziteti, usljed sve većeg otvaranja prema spoljašnjem svijetu u kojem djeluju, dobijaju i novije uloge, što rezultira proširenjem univerzitetskih misija. U tom kontekstu, proučavanje treće misije univerziteta u okviru kojeg se proučava društvena uloga univerziteta podrazumijeva „drugu akademsku revoluciju“ (Zheng, 2010).

Pored nastave i istraživanja, kao osnovnih akademskih djelatnosti, sve češće se raspravlja i o trećoj misiji univerziteta, učešću u ekonomskom razvoju i izgradnji civilnog društva i demokratskih vrijednosti (Spasojević i sar., 2012). Iako je izjava o misiji obično u opštoj formulaciji, ona je odraz načina na koji institucija gleda na svoje očekivane doprinose društvu. U poslovnom svijetu, izjave o misiji pretvaraju se u poslovne planove, koji se pretvaraju u strategije, politike i budžete – alate za postizanje organizacionih ciljeva (Jongbloed et al, 2008). Tendencija ka proučavanju treće misije univerziteta često se rukovodi sintagmama da univerziteti nijesu i ne mogu da budu izlovane „kule od slonovače“, sintagma koja je rezultirala podjednakim brojem pristalica, kao i kritičara. Slično značenje ima i sintagma koja univerzitate posmatra na razvojnom putu promjena „od hrama do fabrike“ (Nedeva & Boden, 2006).

Polazeći od ovog stava navodi se da iako je tradicionalni univerzitet okarakterisan kao „hram“ to ne isključuje društvenu i ekonomsku relevantnost, međutim u takvom kontekstu akademski napori nijesu direktno povezani s ishodima. Rad se obavlja iz profesionalne dužnosti i službe, a ne kao rezultat ugovorne obaveze, a konkurencija je samo na osnovu akademske izvrsnosti (Nedeva & Boden, 2006). Ontološki posmatrano, univerzitet je bratstvo naučnika, prošlih i sadašnjih akademika i studenata. Suprotno, u neoliberalniom uslovima, od znanja se očekuje da ispuni definisane društvene i ekonomske ciljeve.

Ugovorna priroda ovog procesa zahtijeva da se ishodi odrede i da se mogu provjeriti (detaljnije o ishodima u visokoškolskom obrazovanju Lugulov, 2015). Ovo generiše epistemičku promjenu s obzirom da akademci proizvode ono što mogu da prodaju i što se odmah i direktno koristi od strane „kupca“. Na taj način prema rečima Bodroški Spariosu (2015: 418) pedagoški proces koji po svojoj prirodi predstavlja nematerijalno, relaciono i individualizovano iskustvo transformiše se u vidljiv, mjerljiv i instrumentalizovan proces. Fabrika zahtijeva disciplinovanu i fleksibilnu radnu snagu koja zahtijeva i okončanje pojma bratstva i zajednice i zasnivanje radnih odnosa na najboljoj praksi zapošljavanja. Nastava postaje sve manje proces indukovanja studenata u akademsku zajednicu, a više se zasniva na standarizovanom izlazu/proizvodnji (engl. *output*). U suštini, sve ove promjene odražavaju sve veće komodifikacije znanja i prilagođavanje nastave (engl. *customisation*) (prema: Nedeva & Boden, 2006). Na sličnim implikacijama zasniva se i sintagma „univerzitet na tržištu“ (Bok, 2005). Još jedan od pristupa proširenim ulogama savremenih univerziteta podrazumijeva i pojavu tzv. treće generacije univerziteta (3GU).

U Tabeli 1. predstavljene su karakteristike različitih generacija univerziteta, odnosno put razvoja od prve generacije univerziteta (srednjovjekovni univerziteti) na kojima je bila istaknuta obrazovna uloga, odnosno, prenošenje postojećih saznanja, zatim druga generacija univerziteta, tzv. Humboltov univerzitet na kojem se ističe i značaj istraživanja, odnosno integracija nastave i istraživanja, pa sve do pojave treće generacije univerziteta, često nazvanih i preduzetničkim univerzitetima na kojima sve istaknutiju ulogu dobija i eksploatacija znanja kako (engl. *know-how*).

Tabela 1. Karakteristike različitih generacija univerziteta

	Prva generacija	Druga generacija	Treća generacija
Cilj	Obrazovanje	Obrazovanje + istraživanje	Obrazovanje+ istraživanje+ eksploatacija znanja kako ( <i>know how</i> )
Uloga	Obrana istine	Istraživačka ( <i>discovering nature</i> )	Stvaranje vrednosti
Metod	Sholastički	Moderna nauka, monodisciplinarna	Moderna nauka, interdisciplinarna



Stvaranje	Stručnjaci	Stručnjaci + Naučnici	Stručnjaci + naučnici+ preduzetnici
Orijentacija	Univerzalni	Nacionalni	Globalni
Jezik	Latinski	Fakulteti	Engleski

Izvor: (prilagođeno i prevedeno s engleskog) Kyrö & Mattila (2012)

U okviru svake generacije univerziteta uočljive su brojne razlike, od kojih su za naš analitički pristup od posebnog značaja razlike koje se ističu u okviru: ciljeva, uloga i metoda. Savremeni univerziteti tzv. treće generacije nijesu više samo naučno-nastavne institucije, već se od njih očekuje i eksploatacija znanja. Upravo ta praktična strana počinje da dobija sve istaknutiju ulogu. Još jedna složenost na savremenim univerzitetima rezultat je nove uloge koja pored odbrane istine i istraživačke uloge podrazumijeva i stvaranje vrijednosti. Imajući u vidu globalnu orijentaciju savremenih univerziteta neizostavno je pitanje odnosa globalizacije i njenog uticaja na visokoškolsko obrazovanje.

### **Odnos globalizacije i visokoškolskog obrazovanja**

Sam pojam globalizacije podrazumijeva širok pojam s brojnim i često spornim interpretacijama. Ipak ono što je centralna nit fenomena globalizacije kako ističe Skler (2003: 31) jeste ideja da većina savremenih problema ne može da bude adekvatno analizirana na nivou nacionalnih država, već ih je potrebno sagledati u okvirima globalnih procesa. Implikacije procesa globalizacije možemo da primijetimo u različitim sferama života i rada, kako njenim pozitivnim uticajima, ali isto tako pažnju je potrebno posvetiti i mogućim opasnostima. S obzirom na to da se globalizovati mogu i dobro i zlo, ili, istovremeno i jedno i drugo, ugao gledanja (i interesi) određuje de li će neko biti *globalofil*, *globalofob* ili *realista* (Hatibović, 2002). Globalofili polaze od teze da je asimilacija tuđih dostignuća oduvijek bila i ostala jedan od najvažnijih činilaca napretka svakog pojedinca, države i civilizacije, pa iz toga proizlazi neophodnost otvorenosti prema svijetu i saradnje s njim. Suprotno, globalofobi, globalizaciju predstavljaju kao jedan neoimperijalni koncept, koji ne samo da se nudi, već se i silom nameće. Cilj je kolonizacija planete, rezultat je da bogati postaju sve bogatiji, a siromašni, sve siromašniji. Između ove dvije krajnosti nalaze se realisti koji smatraju poželjnim sva dobra globalizacije, zalažu se za lokalizaciju i iskorenjivanje zla.

Postoje različiti pokušaji da se „pomire“ dvije suprotstavljene strane, miješajući ovdje globalne tendencije i lokalne odgovornosti, uvode se novi koncepti (prema: Vaira 2004) kao što su: glocalizacija *glocal*, globalni nacionalni i lokalni akteri *glonacal agency* vernakularna globalizacija konceptualni uređaj za razumijevanje savremenih pristupa kontradiktornih procesa globalizacije efekata i ishoda. Ove tri teorijske struje, bez obzira na razlike, globalizaciju prepoznaju kao glavnu karakteristiku savremenog svijeta. S obzirom na to, nije

čudno da je diskurs globalizacije uticao na visoko obrazovanje u svakom od aspekata: obrazovnim politikama, upravljanju, organizacionom i ekonomskom radu i identitetu. Kao što Tores i Morov (Torres i Morrow 2000 prema: Vaira 2004) ističu možda nijedno mjesto nije više predmet procesa internalizacije i globalizacije nego univerzitet. Ljudska aktivnost ima jasne socijalne i prostorne dimenzije (McIlrath & Lyons, 2012). Naš socijalni prostor u društvu je, takođe, i geografski prostor. To ne znači kako treba da razmišljamo o globalnom, nacionalnom i lokalnom kao ljestvici, oni su više kao paukova mreža i ne zna se gdje koji počinje, a gdje koji završava (McIlrath & Lyons, 2012). Bez obzira na svet bez granica, specifičnost društvenog života treba da bude uzeta u obzir. U oblasti produkcije znanja i istraživanja, globalizacija možda najviše utiče na visoko obrazovanje i vrši značajan pritisak u transformacionim kontekstima. Čini se da su globalni tokovi informacija i podataka inherentna karakteristika nove ekonomije znanja i privlače univerzitete u brojne mreže i saveze (King, 2004 prema: Brennan et al., 2004).

Metamit globalizacije može da bude sintetisan u sljedeće tri tačke (prema, Vaira 2004): (1) *Minimalistička država* – ova karakteristika utelovljuje i naglašava smanjenje centralne državne regulative i intervencijske uloge u korist posredovanja. Ovo je artikulirano u procesu povećane decentralizacije i debirokratizacije, smanjenje blagostanja, smanjenje javnih rashoda i finansiranja, smanjenje regulativne uloge i trenda prema kontroli i evaluaciji performansa i ishoda, upravljanje na daljinu i veće povjerenje u tržište i alokativne sposobnosti, (2) *Preduzetništvo/menadžmentizacija* – čvrsto povezan s minimalizovanjem države, jeste trend ka povećanom preduzetničkom i menadžmentalističkom obrascu organizacionih promjena. Ovo je povezano sa smjenama prema postfordističkom režimu: komodifikaciji – izražavanje u odnosima i razmjenama klijenta/dobavljača, i poslovni etos u skoro svim vrstama organizacija: visoka fleksibilnost, inovativnost i kvalitet u proizvodnji, proizvodi i rad u skladu sa zahtjevima klijenata, (3) *Društvo znanja* – ova posljednja karakteristika, s jedne strane je povezana s velikim tehnološkim razvojem posljednjih tridesetak godina, koja je preoblikovala društvene odnose i interakcije, dok je s druge strane povezana s novom retorikom konkurentske prednosti i postfordovskog društva. Središte tehnologije i tehnološkog razvoja predstavlja veći naglasak na proizvodnju znanja i obradu informacija u konkurentske svrhe. Središte tehnologije i tehnološkog razvoja podrazumijeva širi i brži tok komunikacija, promjena u profesionalnim strukturama od manuelnih radnika do visoko obrazovanih i fleksibilnih radnika znanja i posljedično, na ulogu obrazovnih institucija u cilju stvaranja ljudskog kapitala koji se uklapa u taj razvoj.

Slično sintezi metamitova u tri tačke, implikacijama globalizacije na obrazovanje može da se pristupi i iz ugla tri glavne razvojne dimenzije. Te dimenzije su *ekonomska, politička i kulturna* (Milutinović 2008, 216-217). Svaka od ovih razvojnih dimenzija u određenim situacijama direktno, ili

indikretno stvaraju nove izazove za obrazovanje, pa samim tim i univerzitete, kao i pitanje njihovih misija u društvu.

*Ekonomska globalizacija* manifestuje se u internacionalizaciji ekonomije, u finansijskoj integraciji sveta. Ona se odnosi na ogroman porast svjetske proizvodnje i trgovine, direktno investiranje, globalizaciju finansijskog tržišta, transnacionalnu i integrisanu proizvodnju, pojavu transnacionalnih preduzeća, konkurenciju za sjedište preduzeća u državama i regijama „kraj“ nacionalnih ekonomija. Ove promjene su povezane s pojavom ekonomije znanja, u okviru koje ekonomska vrijednost na globalnom nivou sve više zavisi od trgovine informacijama, a ne od trgovine materijalnim dobrima. S obzirom na to da globalizacija ekonomije podrazumijeva sve izraženiju podjelu rada, rastuću konkurenciju, promjene u strukturi zanimanja, kao i promjene potrebnih znanja i vještina, obrazovne institucije treba da razmotre vlastitu misiju u svijetlu promjena u radnim zahtjevima i prilikama. One treba da omoguće usvajanje novih vještina i sticanje fleksibilnosti kako bi čovjek mogao da aktivno participira u društvima i ekonomijama znanja i da ostvari uspjeh u globalnoj kompeticiji (Milutinović 2008, 217). U ovom scenariju preduzetnički model postaje osnovni i legitimisan organizacioni princip ili arhetip za koji se smatra da je u stanju da omogući institucijama visokog obrazovanja da se nose sa izazovima u novom okruženju i predstavljaju put za sprovođenje procesa restrukturiranja (Vaira, 2004). Rasprave u sektoru visokog obrazovanja priznaju ovaj trend pa tako, na primjer, Aronovic (Aronowitz, 2000) kritički koristi pojam fabrika znanja (*knowledge factory*), Klark (Clark, 1998) govori o preduzetničkom univerzitetu (*entrepreneurial university*), Sloter i Lesli (Slaughter & Lesly, 1997) uvode koncept akademskog kapitalizma (*academic capitalism*), Gamport (Gumpport, 2000) koristi koncept industrije visokog obrazovanja (*concept of higher education industry*). Ovaj proces preduzetništva, zauzvrat, podstakut je diskursom društva znanja, koji snabdijeva institucije visokog obrazovanja s novim legitimnim kriterijumom njihovih uloga zadataka i institucionalnog identiteta (Vaira, 2004). Visoko obrazovanje predstavljeno je kao osnova produkcije inovativnog znanja, čiji je zadatak da aktivno doprinese „nacionalnom dobru“ u smislu ekonomske konkurentnosti i razvoju umesto „univerzalnog dobra“ znanja radi sebe. Sve ovo izražava se u ponovnom raslojavanju akademskih predmeta, znanja i disciplina na uvećanoj upotrebnoj vrijednosti i razmjeni vrijednosti određenog znanja u širem društvu, ali u nastanku *akademskog konzumerizma*, koji obnavlja veze između institucija visokog obrazovanja, njihovih klijenata i zainteresovanih strana: vlade, industrije, studenata i njihovih porodica (Vaira, 2004).

*Politička globalizacija* manifestuje se u potkopavanju suverenosti nacionalne države ili, u najmanju ruku, u nagrivanju nacionalne autonomije, kao i u oblikovanju međudržavnih integracija (na primjer Evropska unija). Riječ je o uređenju svijeta kao „globalnog građanskog društva“ gdje se od nezapadnih država traži promovisanje tekovina demokratskog građanstva, tj. univerzalnih

ljudskih prava i vladavine zakona što je uslov svojevrsne integracije svijeta. Politička globalizacija koja se manifestuje u stalnom opadanju moći i značaja nacionalne države. Međutim, kako je ekonomska saradnja i razmjena postala sve uređenija i kako su izrasle snažnije institucije koje regulišu globalnu ekonomsku aktivnost, uz globalizaciju na tom planu, paralelno je došlo i do porasta globalnih konflikata, kriminala, terorizma, ekoloških problema, ali s neadekvatnim razvojem političkih institucija koje bi se uhvatile u koštac sa njima (Burbules, Torres 2000 prema: Milutinović, 2008: 217). Obrazovne institucije mogle bi da odigraju ključnu ulogu u rješavanju novonastalih problema, ali i problema kompleksne mreže namjernih i nenamjernih humanih posljedica koje nastaju usljed rasta globalnih korporacija, globalne mobilnosti, globalne komunikacije i globalne ekspanzije (Milutinović, 2008: 217).

*Kulturna globalizacija* se sastoji u prihvatanju moralnih standarda, u shvatanju dobra i zla, kao i u moralnom ponašanju, što je uslov održivog razvoja. Stoga se govori o globalnoj etici koja se određuje kao sistem zajedničkih vrijednosti, a one su: ljudska prava i odgovornosti, demokratija i građansko društvo, zaštita manjina, mirno rješavanje sukoba, generacijska i međugeneracijska odgovornost za očuvanje prirodnih resursa na dobrobit sadašnjih i budućih generacija (Pastuović, 1999 prema: Milutinović, 2008; 2016). Kulturna globalizacija utiče na obrazovne politike, praksu i institucije. Globalizacija mijenja načine na koje ljudi doživljavaju nacionalni identitet i kulturnu pripadnost. Interakcija pripadnika različitih nacionalnih, vjerskih i rasnih pozadina sve više dobija na značaju, kao i pitanja multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja, čime se prihvata ideja kulturnog pluralizma, čiji je smisao razvoj svesti o višekulturalnosti kao društvenom bogatstvu (Milutinović, 2008).

Po uzoru na uporednu studiju (Brennan et. al, 2004) u kojoj se analizira učešće univerziteta u društvenoj transformaciji petnaest zemalja, Spasojević i saradnici (2012) pokušavaju da identifikuju i analiziraju eksplicitne i implicitne potrebe koje različiti segmenti društva artikulišu prema univerzitetu, uz razumijevanje da ove potrebe nastaju u okolnostima sveobuhvatne i duboke društvene tranzicije prateći osnovnu matricu (Brennan et. Al., 2004): (a) ekonomsku transformaciju, u kojoj univerziteti primarno učestvuju kao agenti stvaranja ljudskog kapitala; (b) transformaciju u političkoj sferi koja se odnosi na stvaranje i održavanje vladinih i nevladinih organizacija i institucija, kao i na socijalizaciju političke i društvene elite; (c) transformaciju društvene strukture, pri čemu univerziteti imaju funkciju obezbeđivanja društvene mobilnosti; (d) kulturnu transformaciju koja se odnosi na vrijednosti i ideje za koje se univerziteti zalažu i koje promovišu.

Kao jedna od opasnosti globalizacije koja direktno utiče na univerzitet jeste činjenica da međunarodni trendovi udaljavaju univerzitet od lokalnih obaveza i umanjuju njihovu ulogu kao državnih institucijama. Orijentacija

prema lokalnim zajednicama, kao i uticaj na lokalno, regionalni i nacionalni razvoj teško je za izmeriti van nacionalnih kriterijuma akademskog izvođenja i istraživačke produktivnosti (Ordorika, 2009). Ista autorka tako ističe da je javna sfera dovedena u pitanje, a značaj odnosa sa tržištem povećan u svakom odnosu društvene interakcije, što je proizvod globalizacije, koji je zauzvrat promovisao rastuću ekonomizaciju društva i eroziju onog što se smatra javnim. Kao rezultat toga može da se uoči smanjeno poverenje od strane društva prema univerzitetima, institucijama koje, iako u manjoj mjeri, i dalje se oslanjaju na javne resurse. Ideje univerziteta kao širokih kulturnih projekata, ili kao institucija koje su fokusirane samo na proizvodnju javnih dobara prešle su na marginu ili isključivo diskurzivnu oblast (Marginson, 1997; Readings, 1996, prema: Ordorika, 2009).

### **Analiza treće generacije univerziteta**

Zasnivajući svoje ideje o trećoj generaciji univerziteta Visema (Wissem: 2009 prema: Polšek, 2015) ističe kako su se dosadašnji univerziteti druge generacije (2GU), odnosno Humboltovog univerziteta prilagođavali tako da bi dodavali nov fakultet za neko novo naučno-istraživačko područje. Ali, novi razvoj događaja traži posve novu paradigmu za univerzitete. U tom kontekstu Visema (Wissem: 2009 prema: Polšek, 2015) navodi sljedeće razloge zbog kojih Humboltov univerzitet više nije održiv: (a) kao prvu silu navodi neophodnost nabavljanja alternativnih načina finansiranja u okviru univerziteta kako bi mogla da se realizuju vrhunska istraživanja čiji su troškovi porasli da vlada ne može da ih prati. Na taj način odvojenost akademskih institucija polako nestaje, univerziteti ne samo da se međusobno integrišu, već se integrišu i sa svijetom industrijskih tržišta; (b) globalizacija koja akademike više ne zaustavlja pred vratima univerziteta, globalno i internacionalno tržište dovodi do aktivnog takmičenja oko studenata, nastavnika i korporacijskih ugovora. Za razliku od univerziteta druge generacije koji su mogli da se zadovolje naučnim istraživanjima i rezultatima, a da se ne bave njihovim aplikacijama, treća generacija univerziteta mora aktivno da prati cilj eksploatacije ili komercijalizacije znanja koja sama stvara i taj zadatak postaje jednako važan kao nastava i istraživanje; (c) univerziteti kao najvažniji instrumenti ekonomskog rasta; (d) interdisciplinarnost – za razliku od Humboltove monodisciplinarnosti, većina naučnika u današnjim istraživanjima radi u timovima za koje su fakulteti često prepreka; (e) porast broja studenata koji univerzitet pretvara u birokratske organizacije i univerziteti traže nove oblike udruživanja kako bi omogućili realizaciju efikasnog menadžmenta; (f) povećanje operativnosti izvođenja naučnih zadataka usljed povećanog broja studenata.

Ono što brojni autori i Visema ističu, ukoliko univerziteti postanu nesposobni za reformu prema trećoj generaciji oni će postati sve lokalniji, zatvoreniji, nevažniji i time će postati prazni simboli prošlosti u kojima će

se perpetuirati socijalni modeli i interakcije koje u stvarnome svijetu više nijesu relevantne ili više ne postoje (Polšek, 2015: 201). Suprotno autorima koji smatraju da je Humboltov model prevaziđen i da je rizičan u pogledu društvene odgovornosti, i pojava treće generacije univerziteta podrazumijeva određene rizike:

(1) Zabrinutost zbog sve veće tržišne usmjerenosti univerziteta koja se negativno odražava na unutrašnju autonomiju institucija visokoškolskog obrazovanja. Ukoliko spoljašnje institucije budu imale veći uticaj u odnosu na univerzitete, unutrašnja autonomija univerziteta može da se dovede u pitanje.

(2) Smanjuje se uloga visokoškolskih institucija kao kritičara društva u korist služenja društvu. Na taj način univerziteti se stavljaju u službu rješavanja trenutnih problema. Kako ističe Bodroški Spariosu (2015: 414-415) desio se fundamentalni preokret:

*Studenti i profesori od konstitutivnih članova akademske zajednice, postaju 'zainteresovane strane', ili interesne grupe (stakeholders) ravnopravno sa poslodavcima iz privatnog i javnog sektora, predstavnicima centralne ili lokalne vlasti, bivšim studentima i donatorima i sl. Po definiciji, interesna grupa je zainteresovana da maksimizuje sopstveno, a ne društveno blagostanje. Kada bi svi imali isti interes u pogledu nekog društvenog pitanja, ne bi postojale različite interesne grupe. Kakav univerzitet će postojati u društvu, zavisi od rezultata svesnog delovanja različitih interesnih grupa koje mogu imati međusobno sasvim suprotstavljene preferencije u pogledu misije, institucionalnog uređenja ili organizacionih rešenja. Na taj način se institucionalna izgradnja univerzitetskog obrazovanja svodi na nadmetanje društvenih grupa sa različitim interesima u pogledu obrazovnih institucija. Ako se za Humboltov model smatra da je rizičan u pogledu društvene odgovornosti, i ako se akademskoj zajednici ne može unapred verovati da će raditi u interesu javnog dobra, onda se postavlja pitanje – zar to isto ne važi i za poslodavce i političare.*

Elaboracijom proučene literature uočljivo je da, iako postoje kritičari koji se protive instrumentalizaciji univerziteta kao i rastućim zahtjevima za odgovornost, razvoj obrazovanja nije više toliko podsticajan svojom unutrašnjom dinamikom razvoja kao što je to bio slučaj u prošlosti, već je postao puno osjetljiviji prema spoljašnjim protiscima (Milutinović, 2008: 212).

Iako imaju brojne sličnosti, treća generacija univerziteta i preduzetnički univerzitet nijesu sinonimi. U tabeli 2. predstavljene su karakteristike treće generacije univerziteta i preduzetničkog univerziteta iz kojih mogu da se uoče osnovne sličnosti i razlike. Iz ugla pedagogije od najvećeg značaja je isticanje razlike koja se odnosi na kurikulum i nastavu, pri čemu je, preduzetnički univerzitet usmjeren na stvaranje preduzetničkog načina razmišljanja, ponašanja i praksi, koje je šire od razumijevanja preduzetništva na univerzitetima treće generacija. Jedan od osnovnih razloga proizlazi iz činjenice da je preduzetnički univerzitet vođen unutrašnjim tranzicionim silama, dok je okidač za univerzitete



treće generacije izazvan spoljašnjim promjenama u univerzitetskoj instituciji i društvu (Kyrö & Mattila, 2012). Takođe, dok treća generacija univerziteta za cilj ima eksploataciju znanja kako, cilj preduzetničkog univerziteta je širi i fokusiran je na stvaranje preduzetničkih kompetencija kao i rješavanje ekonomskih i društvenih problema.

Tabela 2. Karakteristike treće generacije univeziteta i preduzetničkog univerziteta

	Treća generacija univerziteta	Preduzetnički univerzitet
Osnova	<p>Vanjske promjene u univerzitetskoj instituciji u društvu.</p> <p>Povećanje ekonomskog rasta sa novim biznisima usvajanjem novih tehnologija.</p> <p>Nastali iz potrebe da se takmiče za finansiranje, studente i akademike.</p>	<p>Proaktivno unapređenje ekonomije blagostanja i jednakosti u društvima.</p> <p>Nastao iz potrebe da se promijeni kultura, praksa i pedagogija na univerzitetu.</p>
Cilj, uloga i fokus	<p>Eksploatacija znanja - kako, koje je komercijalizacija znanja.</p> <p>Ekonomski rast zasnovan na tehnologiji.</p> <p>Akadske start up aktivnosti.</p>	<p>Rješavanje ekonomskih i društvenih problema za stvaranje blagostanja.</p> <p>Preduzetnički način razmišljanja, ponašanja i prakse.</p> <p>Preduzetničke kompetencije.</p>
Institucionalna i strukturalna promjena	<p>Upravljanje univerzitetskim procesima za eksploataciju znanja kako i preduzetništva.</p> <p>Manje zavisn od državne regulacije i finansiranja.</p>	<p>Rezultat preduzetničkog procesa.</p> <p>Vodi i podržava inovacije, kreativne procese i zajednice.</p> <p>Preduzetnička kultura koja prevazilazi granice.</p>
Strategija	<p>Upravljanje istraživanjem i razvojem zasnovanim na strategiji.</p> <p>Inovativnost postignuta strateškim planiranjem, inovacijski pentagon: strategija, inovacija, partneri, tehnologija</p>	<p>Preduzetništvo ugrađeno u osnovnu strategiju.</p>

Kurikulum, pedagogija i nastava	Cilj je edukcija <i>tehnostartera</i> . Preduzetništvo kao vještina, biznis i preduzetništvo kao dodati predmeti. Programi podizanja svijesti, obavezno uvođenje u preduzetništvo.	Cilj je stvaranje preduzetničkog načina razmišljanja, ponašanja i praksi.
	Nastavnici pomažu studentima da donesu odluku o osnivanju preduzeća. Nastavne metode: predavanja, studije slučaja, menadžerske igre, radionice.	Široko razumijevanje preduzetništva. Učenje kao društveni proces Eksperimentalna pedagogija zasnovana na akciji Studije stvarnog životnog konteksta

Izvor: (prevedeno s engleskog) Kyrö & Mattila, (2012)

### **Zaključna razmatranja**

Sve veća otvorenost univerziteta prema zajednici u kojoj se nalazi, kao i sve veća međuzavisnost na globalnom nivou, sve brojnija i složenija očekivanja koja se stavljaju pred univerzitete mogu da budu sumirana u dva dijametralno suprotna pristupa. Prema prvom, univerziteti trebaju da redefinišu svoje uloge, da budu u službi tržišta i da se usmjere na ekonomski razvoj (Thorn i Soo, 2009; Wissema: 2009). Ovaj pristup zagovaraju i Evropska unija, kao i organizacije i međunarodni ugovori, koji su prvenstveno političke i ekonomske organizacije kroz promovisanje misije internacionalizacije (Ćulum i Ledić, 2010). Suprotno, ovakav pristup dovodi do zabrinutosti za unutrašnju autonomiju institucija visokog obrazovanja, kao i smanjenu ulogu visokoškolsih institucija kao kritičara društva jer u takvim okolnostima univerzitet isključivo služi potrebama tržišta i spoljašnjim pritiscima (Altbach, 2008; Bodroški Spariosu 2015; Ćulum i Ledić, 2011), a Skot (Scott, 2006) upozorava o ma mogućnost sukobljavanja nacionalnih i internacionalnih ciljeva imajući u vidu ekonomske, političke i kulturalne razlike.

U cjelini posmatrano, bez obzira na lični i profesionalni stav: zalaganje ili protivljenje aktuelizaciji treće generacije univerziteta, njihova pojava rezultat je savremenih društvenih uslova u kojima univerziteti djeluju i u budućnosti može da poprimi još veći značaj. Iz tog razloga, ovoj temi potrebno je pristupiti sveobuhvatno i analitički. U cilju minimalizovanja brojnih rizika i opasnosti posebnu pažnju potrebno je posvetiti kritikama koje (u najvećem broju slučajeva) dolaze od strane predstavnika društvenih i humanističkih nauka.



## Literatura

- Altbach, P. G. (2008). The complex role of universities in the period of globalization: GUNI (2008). *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. UK: Palgrave Macmillan.
- Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press.
- Bodroški-Spariosu, B. (2015). Univerzitetsko obrazovanje - od Humboltovog modela do Bolonjskog procesa. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 407-420.
- Brennan, J., King, R., & Lebeau, Y. (2004). The role of universities in the transformation of societies. *Synthesis Report. Centre for Higher Education Research and Information/Associatio of Commonwealth Universities*, London: The open university.
- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Beograd: Clio.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. New York: Pergamon Press.
- Etzkowitz, H. (2004). “The evolution of the entrepreneurial university”. *International Journal of Technology and Globalisation*, 1(1) 64-77.
- Gumport, P. J., & Sporn, B. (1999). Institutional adaptation: Demands for management reform and university administration. *Higher education: Handbook of theory and research*, Springer, Dordrecht. 103–145.
- Hatibović, Dž., 2002. O globalizaciji još jednom, *Međunarodni problem*, 1-2, 28-47
- Jongbloed. B., Enders, J., Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56 (3), 303–324.
- Kyrö, P., Mattila, J. (2012). Towards Future University by Integrating Entrepreneurial and the 3rd Generation University Concepts; <http://pyk2.aalto.fi/ncsb2012/Kyro.pdf>
- Ledić, J., Čulum, B. (2010) *Civilna misija sveučilišta elemenat u tragovima*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ledić, J., Čulum, B. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta viskog obrazovanja*, Univerzitet u Novom Sadu: Filozofski fakultet.
- McIlrath, L. et al., (2012). Community Perspective on University Partnership—Prodding the Sacred Cow. *Higher Education and Civic Engagement*. Palgrave Macmillan, New York: 139–154.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20.og veka*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Mugabi, H. (2014). *Institutionalisation of the ‘third mission’ of the university: The case of Makerere University*. Tampere: Tampere University Press.

- Nedeva, M., & Boden, R. (2006). Changing science: The advent of neoliberalism. *Prometheus*, 24(3), 269-281.
- Ordorika, I. (2009). Commitment to Society: Contemporary Challenges for public Research universities. U: GUNI. *Higher Education at a time of transformation-New Dynamics for Social Responsibility*. London and New York: Palgrave Macmillan.
- Polšek, D. (2015). *Contra paedagogicos. Ideja o liberalnom obrazovanju*. Zagreb; Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*. 77 (1), 1–39.
- Skler, L. (2003) Rivalska shvatanja globalizacije. U: *Globalizacija-mit ili stvarnost: sociološka hrestomatija*. 31-47. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Spasojević, D., Kleut, J., Brankovic, J. (2012). Društvene promene, Bolonjski proces i treća misija Univerziteta u Srbiji. *TEME*, 36 (3), 1157–1172.
- Šormaz, G. (2017) Uloga i značaj menadžmenta u obrazovanju. *Ekonomija: teorija i praksa*, 10(4), 19 -32.
- Thorn, K., & Soo, M. (2006). *Latin American universities and the third mission: trends, challenges, and policy options*. The World Bank.
- Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher education*, 48 (4), 483–510.
- Wissema, J. G. (2009). *Towards the third generation university: Managing the university in transition*. Cheltenham UK: Edward Elgar Publishing.
- Zheng, P. (2010). The” Second Academic Revolution”: Interpretations of Academic Entrepreneurship. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(2), 35-50.

## **PRESENTATION AND ANALYSIS OF THE THIRD GENERATION OF THE UNIVERSITY**

### **Abstract:**

The aim of this paper is to examine the implications of so called third generation of universities. Our approach to the process of actualizing the third generation of universities is analytical and critical. The first task implies, first of all, presentation of the basic characteristics of the third generation of universities, as well as presentation of characteristics of previous generations. We also analyse the relation of globalization and higher education. The second task includes representing characteristics of entrepreneurial universities and their relation to the third generation of the universities. However, it is also necessary to pay attention and to certain risks that should be considered when it comes to introduction of third generation of universities: (1) the concern because of the growing market orientation of universities which negatively affects the internal autonomy of higher education institutions, (2) it reduces the role of higher-education institutions as critics of society. As a conclusion the paper emphasizes the importance of dealing with a number of controversies which third generation of universities are facing. Nevertheless, further research of such topics is required.

**Key words:** *third generation of universities, justification, opportunities, risks.*

Maja Ž. KOSANOVIĆ<sup>1</sup>

## AKTIVNO UČENJE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI<sup>2</sup>

### Rezime:

Aktivno učenje omogućava razvoj kritičkog mišljenja, selekciju važnih i nevažnih informacija, takođe omogućava analizu, procjenu i poređenje usvojenih informacija. Savremenu nastavu karakterišu inovacije, kreativnosti i kritičko mišljenje, što dalje implicira da bi se mogla savremena nastava pratiti neophodno je aktivno učenje. Primjena aktivnog učenja biće uspješnija i efikasnija ukoliko nastavnik dobro razumije svoju ulogu, koristi adekvatna nastavna sredstva i metode i kreativno organizuje nastavu. Pored toga veoma su važni uslovi da bi se omogućilo aktivno učenje. Svaki pojedinac da bi se uklopio u savremeno društvo i pratio inovacije neophodno je da aktivno uči. Zbog toga je važno da se aktivno učenje dosljedno primjenjuje tokom formalnog obrazovanja, ali i da se primjenjuje i nakon toga.

**Ključne riječi:** *aktivno učenje, permanentno obrazovanje, visokoškolska nastava, metode aktivnog učenja, razvoj, pedagogija, obrazovanje.*

### Uvod

Permanentno obrazovanje postalo je odlika savremenog društva i zbog toga je važno da svaki pojedinac zna na koji način da usvoji nova znanja. Evidentno je da se danas traže vještine kao što su pronalaženje informacija, kritičko razmišljanje, efikasno pregovaranje, upravljanje vremenom, vještina komuniciranja, upravljanje stresom, rad u timovima, upravljanje projektima i druge. Permanentno učenje je neophodno da bi se čovjek asimilirao na promjene u savremenom društvu i da bi postigao uspeh. Prvi i najvažniji uslov neprekidnog učenja jeste znati kako učiti.

<sup>1</sup> Maja Ž. KOSANOVIĆ, Doktorske akademske studije pedagogije, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju; majakosanovic1993@gmail.com

<sup>2</sup> Rad je nastao u okviru projekta: Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja (179036) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja

Cjeloživotno učenje i stalni razvoj su nešto što je neminovno da bi se pojedinac uspješno nosio s promjenama i pronašao svoje „mjesto u svijetu“, jer današnje društvo karakterišu ubrzane i stalne promjene na svim područjima života. Pojedinac svojim aktivnim djelovanjem mijenja svijet oko sebe i doprinosi rastu i razvoju savremenog društva.

Danas kada su mnoge informacije, mediji, podaci, različiti izvori informisanja dostupni, nije teško izgubiti se na svom životnom putu. To dalje implicira da je aktivno učenje osnova rasta i razvoja svake osobe.

Od krucijalne važnosti je napomenuti da je aktivno učenje u skladu s ljudskom prirodom jer je osnova aktivnog učenja radoznalost i istraživanje. Evidentno je da je aktivno učenje neizostavan činilac individualnog i socijalnog razvoja čovjeka, gdje se u savremenoj nastavi naglasak stavlja na snalaženje u novim, nepredvidivim okolnostima, traženje pitanja i odgovora te na fleksibilnost i otvorenost prema promjenama.

Što predstavlja aktivno učenje i što ga definiše razmotrićemo dalje u radu, kao i to koja su teorijska polazišta aktivnog učenja. Da bi aktivno učenje doprinijelo razvoju pojedinca važno je dobro osmisliti strategiju koja će se primijeniti tokom učenja, kao i metode i zbog toga ćemo posebnu pažnju posvetiti tome. Takođe, govorićemo o tome koliko je aktivno učenje važno i koliko je uskopovezano s cjeloživotnim obrazovanjem što implicira da bi aktivno učenje trebalo da prožima učenje tokom osnovnog obrazovanja, srednjeg ali i tokom fakulteta, kao i nakon njega.

### **Teorijska polazišta**

Nauka u savremenom svijetu postaje sve više nužnost i agens razvoja. Ekspanzija znanja, dostupnost informacija prima široke razmjere. Upravo takva eksplozija znanja dovodi do konstantnih promjena u društvu i nameće pojedincu da se prilagodi i asimilira. Ukoliko uzmemo u obzir prethodno navedene činjenice možemo uvidjeti da to neminovno dovodi do permenetnog učenja. Ono obuhvata sve strane razvoja ličnosti i ne može se ograničiti samo na profesiju.

Nastavni proces bi neminovno trebao da pretrpi korjenitu, temeljnu i radikalnu transformaciju. Od obrazovnog sistema se zahtijeva da bude u funkciji savremenih društvenih procesa, a cilj savremene škole mora biti stvaralačka nastava. Povoljna klima za razvijanje stvaralačkih sposobnosti mora zamijeniti dosadašnju didaktičku reprodukciju. Sve to dovodi do zaključka da je aktivnost pretpostavka razvoja ličnosti i stručnosti, a ličnost može da se razvija samo u sopstvenim aktivnostima. Savremeno ljudsko društvo je u situaciji da neprestano preispituje svoja gledanja, ustanovljenu nadležnost funkcija, norme ponašanja tzv. globalnog i tzv. partikularnog društva i zato što se stalno nalazi pod udarom brzih i skokovitih naučno-tehničkih i tehnoloških promjena sa snažnim ekonomskim efektom i mnogima socijalnokulturnim implikacijama (Parlić 1977: 745).

Ako uporedimo tradicionalnu i savremenu nastavu vidjećemo da su razlike više nego očigledne. Nastavnik i udžbenik kao jedini izvori znanja karakterišu tradicionalnu nastavu. Pored toga mogu se uzeti u obzir i didaktički materijali, kojih ima malo. U savremenoj nastavi ima mnogo više izvora znanja, pa pored nastavnika i udžbenika izvor informacija može biti kompjuter, odnosno internet.

Veći dijapazon nastavnih sredstava čini nastavu dinamičnijom i preovladava učenje kao proces uzimanja i prerade znanja, pri čemu je učenik aktivniji nego ranije, dok se nastavnik oslobađa dužnosti svakodnevnog predavanja i proučavanja. Uloga nastavnika je da pripremi nastavu, organizuje nastavni proces i učenje. Savremena nastavna sredstva takođe omogućavaju komunikaciju, dok je u tradicionalnoj nastavi komunikacija bila jednosmjerna. Na taj način učenik dolazi u poziciju da kontroliše svoj rad i sam utvrđuje rezultate učenja. Evidentno je da je u savremenoj nastavi akcenat na aktivnom učenju i njegov značaj za pojedinca, ali i društvo je sve veći (Ivić, Pešikan, Antić 2001: 18).

Karakteristike tradicionalne škole su unaprijed definisan plan i program, predavanje je osnovna metoda, cilj nastave je usvajanje programa, uloga učenika je pasivna, on samo sluša, pokušava da razumije i zapamti obavezno gradivo, ocjenjuje se pismeno ili usmeno i na taj način se provjerava koliko je učenik informacija usvojio. Akcenat je na spoljnoj motivaciji u vidu pohvala, ocjena, nagrade i kazne. Nasuprot tome u savremenoj školi, gdje je akcenat na aktivnom učenju, fokus je na učeniku. Učenik se tretira kao cjelovita ličnost, a ne samo kao pasivni učenik koji usvaja nova znanja. U ovako organizovanoj nastavi, razni aspekti ličnosti učenika su angažovani u nastavnom procesu.

Karakteristike, a ujedno i prednosti savremene škole su to što mora postojati cjelovit unaprijed fiksiran plan i program nego više kao neka vrsta orijentacionih planova i programa, zatim nastavne metode koje se odnose na praktične i manuelne aktivnosti, laboratorijske vježbe, socijalne aktivnosti, terenski rad itd. U savremenoj školi naglasak je na učeniku i zbog toga je veoma važno da se omoguće uslovi da učenik razvija svoju ličnost i individualnost, da bude motivisan i zainteresovan za rad i aktivnosti i samim tim će sa lakoćom usvajati nove informacije (Ivić, Pešikan, Antić 2001: 19).

Proces ili aktivnost kojom pojedinac postiže relativno trajnu promjenu svog ponašanja i doživljavanja, odnosno promjene mogućnosti ponašanja i obavljanja određenih aktivnosti na osnovu iskustava ili vježbe što ih je pojedinac stekao suočavajući se sa svojom okolinom je definicija učenja.

Promjene nastaju pod uticajem primljenih i prerađenih informacija, a do promjene pojedinac dolazi prije svega vlastitom aktivnošću (kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom), koja se očitava u ponašanju. Pojedinac prerađuje informacije i stvara lično iskustvo i doživljava promjenu u ponašanju pri susretu s tuđim iskustvom.

Učenjem se, na području pedagogije, bavi didaktika, u kontekstu učenja koje je organizovano s pedagoškom svrhom, kako bi se postiglo obrazovanje

učenika i ostvarili vaspitni ciljevi. Prethodno navedeno dalje implicira da je svako učenje po svojoj prirodi aktivno te se postavlja pitanje zašto potreba za sintagmom aktivno učenje u vaspitnoobrazovnom kontekstu te šta ono zapravo jeste.

Globalizacijski procesi i brze promjene savremenog društva i cjeloživotno učenje kao imperativ društva znanja školu su stavili pred nove izazove koji traže aktivnog i odgovornog pojedinca. Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma savremene nastave fokusira se na učenika. Polazi od osnovne pretpostavke da je učenje po prirodi aktivno nastojanje koje teži samostalnom učenju onoga koji uči, a ne učenju koje se odvija kroz prijenos informacija (Zarevski 2002: 12).

Proces učenja razvijen je kroz sljedeće nivoe: prihvatanje informacija, njihova obrada, pothranjivanje ili čuvanje informacija, zatim njihovo vrednovanje te reprodukcija informacija da bi se steklo neposredno iskustvo.

Ti se postupci ostvaruju različitim oblicima učenja kao što su, na primjer model asocijativnog učenja („klasično kondicioniranje“), model učenja na osnovi pokušaja i pogreške („trial and error learning“), model instrumentalnog učenja („operantno kondicioniranje“), model učenja putem spoznavanja („kognitivni model“) i model imitacijskog učenja („učenja po modelu“), odnosno učenje putem nasljeđivanja. Teorijska polazišta aktivnog učenja najviše su vezana za model učenja putem spoznavanja, odnosno putem direktne spoznaje (Zarevski 2002: 15).

Možemo govoriti i o unutrašnjim i spoljašnjim uslovima učenja, a koji utiču i na aktivno učenje. Unutrašnji uslovi učenja odnose se na učenikovo unutrašnje stanje i kognitivne procese (predznanje, razvijenost sposobnosti, motivacija za učenje), na vrijednosti i osposobljenost, a mijenjaju se pod uticajem učenja i poučavanja. Spoljašnji uslovi učenja činioci su iz okoline koji utiču na vaspitnoobrazovni proces: kompetentnost i učiteljeva ličnost, kvalitet poučavanja, mediji, prostor i oprema te socijalno okruženje u školi ili razredu.

Odnos učenja i poučavanja podrazumijeva da znanje obrazovanja/ vaspitanja (poučavanja) pretpostavlja znanje (poznavanje) učenja. Kao temeljno pitanje svake nastave navodi se odabir, podsticanje, organizacija i usmjeravanje aktivnosti koje će omogućiti valjano učenje, pri čemu se ističe kako osnovu obrazovanja čine složeniji oblici učenja (učenje po modelu, učenje uvidom), a osnovu vaspitanja pretežno jednostavniji oblici učenja (klasično uslovljavanje, instrumentalno uslovljavanje).

Poučavanje se shvata kao aktivnost učitelja usmjerena na pružanje potpore i stvaranje uslova valjanog učenja, podsticanje učenja koje je u skladu s prirodom pojedinca koji se razvija djelotvornim učenjem. Temelj uspješnog poučavanja mora biti poznavanje učenja i respektovanje njegove izvorne prirode. Ono je moguće kad zadatke pred kojima se učenik nalazi ne prelaze niti potcjenjuju njegove mogućnosti i može ih riješiti „zdravim naporom“ te



kad se pri savladavanju takvih zadataka uspostavi kvalitetna interakcija između pojedinca i njegove socijalne sredine, odnosno ako socijalna sredina kod pojedinca podstiče osjećaj samopouzdanja i samopoštovanja (Jelavić 1994: 31).

Učenje i poučavanje su dva međusobno povezana i ključna pojma u vaspitnoobrazovnom procesu, a odnose se na aktivnost učenika (učiti) i učitelja (poučavati). Može se govoriti o tradicionalnoj (dominacija učitelja) i savremenoj školi (učenik aktivno stiče znanja i vještine, razvija sposobnosti te ostvaruje vaspitne ciljeve) u zavisnosti od preovladavanja aktivnosti učenika ili učitelja.

Poučavanje je direktna ili indirektna pomoć učenicima u učenju i u kontekstu savremene škole ono nije poučavanje gotovih informacija i prenošenja znanja koje učenik usvaja, već stvaranje vaspitnoobrazovnih situacija u kojima će se učenik dovesti do traženja podataka i odgovora, njihova analiziranja na različite načine te rješavanja problema.

Kao cilj poučavanja i učenja ističe se razvoj kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i pragmatičkih dispozicija učenika, pri čemu njihov međusobni odnos posmatra kroz koncept dijalektike te interakcije koja se javlja pri naizmjeničnom i međusobno povezanom djelovanju više osoba tamo gdje postoji akcijski odnos osobe i njene okoline. Svoje viđenje poučavanja i učenja kao dijalektičke interakcije objašnjava se činjenicom da:

„S jedne strane učenici u nastavnom procesu tek moraju razvijati svoju ličnost, profilisati je u sklopu društvene ponude, a s druge sadržaji učenja nijesu objektivno zadati i ponuđeni predmeti na način da u tome ne bi moglo ili smjelo biti bilo kakvih odstupanja“ (Pranjić 2005: 188).

Učenje i poučavanje su višedimenzionalni proces koji se ne može svesti samo na ono što je moguće načiniti. Učenje se objašnjava kao dijalektičko sučeljavanje učenika s obrazovnim sadržajima u smislu Hegelovog obrasca preko drugih doći do sebe, dijalektičkom analizom društvene veze slobode i neslobode čovjeka u smislu oslobođenja od sebe samog i otklanjanja vladavine drugog nad njim snagom formiranja vlastite svijesti te dijalektičkim odnosom između podsticaja na učenje što dolaze od nastavnika i njihove percepcije od strane učenika. Može se zaključiti, iz navedenog, kako je interakcija važna odrednica aktivnog učenja u društvenom smislu (Pranjić 2005: 190).

Upravo u aktivnom procesu učenja učeniku se pruža prilika za nova iskustva koja, iako su podstaknuta izvan, vlastitim angažovanjem učenika postaju njihova lična iskustva koja će dovoditi u odnos s prethodnim. Na taj način učenik gradi vlastiti identitet kroz iskustva usmjerena na različite sadržaje te ih produbljuje, širi i diferencira.

Evidentno je da su učenje i poučavanje dijalektički procesi, međusobno povezani i upućeni jedno na drugo. Poučavanje u savremenoj školi nije puko prenošenje gotovih informacija nastavnika učeniku, već podsticaj i pomoć za aktivno učenje i razvoj učenika.



## **Strategija i metode aktivnog podučavanja**

Strategije, metode i postupci su važan aspekt vaspitnoobrazovnog procesa. Strategije se dijele na veći broj metoda, a metode na veći broj postupaka. Možemo napraviti razliku između strategije vaspitanja i strategije obrazovanja. Strategije vaspitanja su egzistencija, socijalizacija i individuacija. Strategija egzistencije odnosi se na metode i postupke kojima se zadovoljavaju osnovne biološke potrebe. Strategija socijalizacije na metode i postupke kojima se zadovoljavaju socijalne potrebe, a strategija individuacije na metode i postupke kojima se pomaže proces samoaktualizacije. Strategije obrazovanja su poučavanje i učenje, strategija doživljavanja i izražavanja doživljenog, strategija vježbanja i strategija stvaranja. Važno je napraviti razliku između strategije učenja i strategije poučavanja. Glavna razlika je što učenje predstavlja pronalazak rješenja za problem i zaključivanje vlastitom aktivnošću dok kod poučavanja problem takođe postoji, ali postoje gotovi odgovori koji nijesu stečeni vlastitom aktivnošću (Bognar 2002: 23).

Evidentno je da je naglasak na primjeni saradničkog učenja, učenja praktičnih radnji, učenju učenja, učenju otkrivanjem i putem rješavanja problema. Takođe, naglasak savremene nastave je na razvoju kreativnosti učenika primjenom različitih postupaka. Među postupcima mogu se navesti oluja ideja, radionica budućnosti i scenario.

U savremenoj nastavi važno mjesto zauzima učenje putem otkrića koje je prema Pijažeu bazično načelo aktivnih metoda te veliki broj metoda učenja počivaju upravo na ovoj metodi. Strategija učenja putem otkrića dijeli se na metode istraživanja, projekat i simulaciju. Za ove metode ističe se da ih karakteriše iskustveno učenje bez obzira stiže li se ono u stvarnosti ili zamišljenoj stvarnosti. Igra uloga može biti podsticajna za aktivno učestvovanje u nastavi kao i poistovećivanje sa ulogom što omogućuje slobodno i kreativno izražavanje. Učenje putem rješavanja problema postaje sve veći trend gdje se nastoji da se tradicionalne metode učenja zamijene savremenim metodama.

Pri učenju praktičnih radnji postoje dva moguća pristupa. Prvi pristup je onaj u kojem učenici samostalno izvode neku operaciju dok ne dostignu stupanj sigurnosti i preciznosti. Važno pitanje svakog savremenog nastavnika jeste izbor metoda i oblika rada u nastavi (Bognar 2002: 11).

Za razliku od onih tradicionalnih metoda u kojima je učitelj, više-manje, prenosilac znanja, a učenici pasivni slušaoci i primaoci tih znanja, savremene nastavne metode omogućuju aktivno uključivanje učenika u nastavi, čime do izražaja dolazi njihova kreativnost, što je zapravo cilj savremene nastave (Nelson 2000: 43).

Metode aktivnog podučavanja su:

- Dijaloška
- Istraživačka
- Učenje putem rješavanja problema
- Simuliranje

- Igra
- Analiza sadržaja
- Studija slučaja (Nelson 2000: 44).

Dijaloška metoda ima orijentacioni i motivacioni karakter. Ova metoda omogućava da se učenici uvedu u program (bilo da program sastavlja nastavnik – programer, da se dobije gotov program ili ga sastavljaju sami učenici), da naprave plan rada i da se motivišu za predstojeću aktivnost polazeći od značaja njenog izvršenja, odnosno cilja koji treba ostvariti, tj. činjenica koje treba naučiti.

Istraživačka metoda podrazumijeva samostalno traganje za činjenicama, pronalaženje relevantnih veza i odnosa među datim podacima, prestrukturiranje podataka, redefiniciju i samostalno dolaženje do novih (neočekivanih) rezultata.

Učenik je u interakciji s kompjuterom kao sredstvom za manifestaciju sopstvenih istraživačkih (kreativnih) potencijala. Učenje putem rješavanja problema – problemsko učenje omogućava visok nivo kreativnosti učenika. Ovo je najviši domet i oblik učenja. Učenik i kompjuter naizmjenično jedan drugome postavljaju problemske zadatke, iznova se traže rješenja i neprekidno rješavaju raznovrsne problemske situacije. Učenje je izuzetno zanimljivo, tako stečeno znanje je trajno i u praksi lako primjenljivo, posebno u novim problemskim situacijama.

Metoda simuliranja polazi od potrebe da učenici pokažu što veću inventivnost u radu s kompjuterom i da ga koriste na raznovrsne načine. U kompjuter je programiran jedan model realne ili zamišljene situacije.

Zadatak učenika je da mijenja odnose među postojećim situacijama. Učenik svojim kreativnim stavovima mijenja pojedine varijable i tako dolazi do novih situacija, koje su često nepredvidive. Upravo nepredvidivost situacije unosi draž. Međutim, neke situacije mogu kod učenika izazvati čuđenje, nevjericu pa i strah. Primjenjujući ovaj metod, zadatak nastavnika je da uputi učenike i u takve mogućnosti i da ga pravilno vodi u ovoj nastavno-kompjuterskoj strategiji. Metoda simuliranja omogućava kreativne postupke učenika, posebno u pogledu unošenja vlastitih varijabli (konstrukcija, uslova). Učenik putem povratne informacije brzo saznaje rezultate, na koje je prethodno uticao svojom intervencijom. Simuliranje se može ponavljati, što učeniku omogućava nove provjere, a to osigurava pouzdan transfer u vježbanju i učenju (Nelson 2000: 46).

Metoda igre se često primjenjuje u nastavi uz pomoć kompjutera. U kompjuteru se nalaze svi potrebni podaci vezani za određenu igru, on istovremeno djeluje i kao računar, korektor i sudija. Do izražaja dolazi učenička inteligencija, upornost i želja za pobjedom, takmičenje. S metodičkog aspekta nastavnik će učenike uputiti da će kompjuter najpre prezentovati određene informacije u vezi s nekom situacijom, a da je zadatak učenika da pruži pravi odgovor na osnovu izbora neke od više datih mogućnosti.

Analiza sadržaja podrazumijeva sistematsko prebrojavanje, procjenjivanje, interpretiranje i analizu materijalnih formi komunikacije između pojedinaca ili grupa.

Studija slučaja je analitički, povezano, kreativno, primjenjeno mišljenje kojim imamo svijest o postojanju problema. Metoda studije slučaja ima za cilj:

- Razvoj alternativnih rješenja
- Spoznaja višeznačnosti praktičnih problema
- Sposobnost ili spremnost za ocjenjivanje, kao i za samostalno donošenje odluka

- Pronalaženje nedostatka u znanju i u odnosu prema drugima
- Produbljivanje znanja
- Unapređenje socijalnih kompetencija (Nelson 2000: 47).

Evidentno je da se najbolji rezultati učenja postižu korišćenjem strategije aktivnog učenja. Dakle, učenjem kroz rad, izvršavanje zadataka i ličnu akciju. Prethodni pregled gradiva je prvi korak u aktivnom učenju, a nakon njega slijedi postavljanje pitanja, čitanje, reprodukovanje i posljednji korak je završni pregled gradiva.

Prethodnim pregledom gradiva stiče se uvid u ono što će se učiti, tj. dobija se uvid u smislu cjelinu gradiva, koncepciju i strukturu knjige. Potrebno je obratiti pažnju na sva istaknuta mjesta u tekstu (riječi koje su boldirane, riječi koje su obilježene kosim slovima, razna nabranja koja su obilježena brojevima ili slovima, naslove, podnaslove...). Trebalo bi i pročitati prvih nekoliko rečenica svakog poglavlja jer se u njima nerijetko izlaže osnovni koncept cijelog poglavlja kao i redosljed kojim će materija biti izlagana. U ovoj fazi, tekst se površno čita, „prelijeće“, traže se ključne riječi i pojmovi. Na taj način se učenik upoznaje se gradivom, vrši se njegova selekcija, zatim se utvrđuje na šta se treba fokusirati, organizuje se vrijeme za učenje. To sve predstavlja osnovu da učenik bude u stanju da kreira i isplanira tok učenja (Jovanović 2012: 313).

Faza postavljanja pitanja nadovezuje se na prvu i tada je zadatak učenika da kreira što raznovrsnija pitanja kako bi mogao da sagleda lekcije iz različitih uglova. Ukoliko već posjeduje izvjesno predznanje iz oblasti koje uči, učenik će moći da postavi više boljih i konkretnijih pitanja (Nelson 2000: 49).

Učenik prilikom čitanja gradiva nalijeće na mnoštvo nepoznatih i nejasnih termina. Ovakve pojmove treba da potraži u rečenicima i enciklopedijama. Posebnu pažnju bi trebalo da posveti tabelama, dijagramima, šemama, slikama, skicama. Svi ovi prikazi pomažu u lakšem razumijevanju teksta. Korisno je da učenik počne sa podvlačenjem teksta, ali tek kada uspije da razlikuje važno od nevažnog.

Reprodukcija se odnosi na ponavljanje i preslišavanje gradiva. Za aktivno učenje ovaj korak je vrlo relevantan. Tek prilikom faze preslišavanja, može se zaključiti koliko je nešto shvaćeno. Dešava se često da učenik s pažnjom i razumijevanjem nešto pročita, ali kada treba da prepriča nastaje problem. Najbolje rezultate u reprodukovanju gradiva postiže se ako se gradivo ponavlja svojim riječima (Nelson 2000: 49).

## **Aktivno učenje u visokoškolskoj nastavi**

Obrazovanje je prije svega egzistencijalna odredba čovjeka. Postojanje škole i univerziteta kao temeljnih institucija obrazovnog sistema i nastave kao oblika rada u njoj, pretpostavlja organizovano prenošenje znanja i iskustava, istraživanje problema svijeta, vrijednosti i smisla života. Obrazovne institucije bi trebalo da budu usmjerene na ostvarenje zahtjeva da se radi na razvoju iznutra, a ne samo na unošenju obrazovanja spolja. Dakle, obrazovanje se odvija tokom nastave, ali i mimo nastave i nezavisno od nje.

Obrazovanje je način ljudskog postojanja i kao takvo ima egzistencijalnu dimenziju, kako za one koji se obrazuju, tako i za one koji obrazuju. Obrazovanje pojedinca ne započinje školovanjem, niti se završava s njim. Da bi se desile značajne promjene u obrazovanju nije dovoljna promjena programskih sadržaja, već prije svega, promjena odnosa u njemu. Suština pitanja je u tome kako izmijeniti obrazovanje pamćenja u obrazovanje mišljenja, odnosno kako školu pamćenja preobratiti u školu mišljenja? Poenta, je dakle, u afirmisanju škole mišljenja, a ne pamćenja gotovih činjenica koje ne znače mnogo u duhovnom svijetu učenika (Nikčević-Milković 2004: 21).

Cilj visokoškolskog obrazovanja jeste da studenti ovladaju znanjima i umijenjima koja su stekli tokom školovanja i da mogu ta znanja da primjene u novim, praktičnim situacijama, da mogu da rješavaju probleme i donose dobre profesionalne odluke. Do tog cilja može se doći aktivnim učenjem. Da bi aktivno učenje bilo moguće potrebno je da se promjene metode rada u obrazovanju i da se frontalne nastave pređe na interaktivnu nastavu. Na taj način moguće je poboljšati kvalitet znanja i umijenja koje studenti stiču tokom obrazovanja. Studenti umjesto pasivne uloge preuzimaju ulogu nekog ko aktivno i konstruktivno usvaja znanja i kasnije ih primjenjuje. Svakako da važnu ulogu u ovoj obrazovnoj reformi imaju nastavnici, stručni saradnici i svi oni koji su povezani sa poljem obrazovanja. Aktivno učenje bi dovelo do promjene ishoda učenja studenata, a samim tim i do poboljšanja učeničkih postignuća, položaj studenta, kao što smo već spomenuli, bio bi poboljšan time što njegova uloga ne bi bila pasivna već konstruktivna, unaprijedila bi se pedagoška interakcija student – nastavnik, ali i student – student, klima za učenje bi bila više demokratska i na kraju, ali ne i manje važno, motivacija za učenje bila bi na višem nivou (Pešikan 2005: 240).

Da bismo bolje razumjeli aktivno učenje, važno je da objasnimo prirodu učenja. Možemo reći da je konstrukcija znanja učenje, pritom mislimo na konstrukciju onoga ko uči. Svaki pojedinac koji uči mora sam proći kroz proces usvajanja znanja.

Zbog toga je učenje po svojoj prirodi interaktivno. Interakcija se odnosi na predavača i onog koji te informacije treba da usvoji. U tom procesu dolazi do razmjene informacija, ideja, znanja i praktičnog iskustva. Osim sa predavačem, odnosno nastavnikom, student može ostvariti interakciju i sa sredinom u kojoj živi i na taj način usvajati informacije.

Nastavnik treba da preuzme ulogu facilitatora, nekog ko vodi, usmjerava u procesu učenja. Na taj način student neće biti pasivan. Iako je nastavnik neko ko posjeduje više znanja i iskustva to ne isključuje mogućnost da učenje bude interaktivno. Samim tim veoma je važno da se akcenat stavi na sam proces učenja i nastavu, kao i na njene efekte, a ne na program.

Učenje i nastava su uskopovezani što implicira da organizovanjem nastave poboljšava se automatski i kvalitet učenja. Nastava treba da bude tako organizovana da stavi studenta u centralnu ulogu. Iako su nastava i student važne komponente kad je riječ o aktivnom učenju, ne smijemo izostaviti da napomenemo da je nužno program prilagoditi da bi se postigao željeni cilj (Pešikan 2005: 242).

Kada se govori o aktivnostima studenata u cilju aktivnog učenja evidentno je da su one organizovane i strukturirane. Dakle, škola ili fakultet kao najvažnije obrazovne institucije glavne su odrednice obrazovnog programa. Zbog toga studentske aktivnosti su visoko institucionalizovane, duboko ukorijenjene u kulturi u kojoj onaj ko uči stupa u interakciju sa strukturalnim sistemima znanja i vrijednosti.

Ukoliko se nastava organizuje na način koji omogućava aktivno učenje može doprinijeti boljem timskom radu i saradnji među nastavnicima u pripremi i realizaciji aktivne nastave. U takvoj atmosferi i uslovima studenti su ohrabreni da iznesu svoje mišljenje, razmjene ideje, ulaze u debate i razvijaju otvorenost uma i toleranciju prema različitostima, unapređuje se saradnja među nastavnicima i studentima i saradnja studenata međusobno, jača se povezanost i komunikacija, što dalje dovodi do učenja i većoj dostupnosti izvorima znanja (Pešikan 2005: 243).

Aktivno učenje podrazumijeva prožimanje učenja i nastave i njihovu usku povezanost. Pitanje, odnosno odgovor na to pitanje, na koje se treba najviše fokusirati je kako organizovati rad škole i nastavu koja će omogućiti učenicima da aktivno uče. Prilikom aktivnog učenja učenik se nalazi u ulozi aktivnog subjekta i u toj poziciji je moguć razvoj sposobnosti učenika i usvajanje znanja s razumijevanjem. Sinonimno korišćenje pojmova aktivno učenje i učenje putem otkrića možemo pronaći u pedagoškoj i psihološkoj literaturi (Linkgroup, 2019).

Učenje putem otkrića jedan je od aktivirajućih metoda učenja, ali ne i jedini metod. Koncept aktivnog učenja, koji daju pomenuti autori, uključuje raznovrsne metode rada i po tipu i po stepenu aktiviranosti.

U konceptu koji daju aktivnost ima šire i složenije značenje, predstavlja složen pojam koji je teško definisati i klasifikovati (Ivić, Pešikan i Antić 2001: 45).

Ovdje se izdvaja mnoštvo parametara po kojima se aktivnosti mogu klasifikovati: produktivne – reproduktivne, smislene – besmislene, mentalne – motorne, jednostavne – složene, unaprijed zadate – samostalno inicirane, propisane – odabrane, verbalne – manipulativne i druge. Pri tome:

„Pod pojmom aktivnosti i misli se na mentalnu aktivnosti, ali i na širok dijapazon svih vrsta aktivnosti koje mogu doprinijeti boljem i kvalitetnijem ovladavanju znanjima i umenjima, kao što su sposobnost dijaloga, dobrog prezentovanja sopstvene ideje, rješenja, sposobnost argumentovanja vlastitog stava, diskutovanja, postavljanja pitanja, donošenja odluka, preuzimanja inicijative, boljeg samopoznavanja i efikasnije korišćenje sopstvenih interesa i sposobnosti“ (Ivić, Pešikan i Antić 2001: 52).

Sve ove aktivnosti izlaze u susret ljudskim potrebama i interesovanjima, doprinose boljem samopouzdanju, otkrivanju sopstvenih potencijala i sklonosti. Znanja i umijenja koja se ovim načinima stiču, takođe su mnogo smislenija, upotrebljivija i bolje povezana. Aktivno učenje kao način koji podrazumijeva djelotvorno učenje, stvara potrebu za učenjem kao cjeloživotnim obrazovanjem i kritičkim mišljenjem. Aktivno učenje je kao sinonim za savremeni pristup učenju u kojem su učenici ili studenti aktivni konstruktori svog znanja. Cilj je organizovati nastavu u kojoj će učenik ili student biti aktivni subjekat. Aktivna obrazovna institucija stavlja naglasak na učenje s razumijevanjem. Cilj nije puklo usvajanje znanja iz pojedinih nastavnih predmeta nego pripremiti učenika za cjeloživotno učenje. Aktivni pristup ili aktivno učenje je važno za podsticanje motivacije učenika za učenjem, povezivanjem otvorenog i problemskog pristupa sa učeničkom prirodnom radoznalošću i istraživačkim duhom (Lalović 2009: 17).

Treba ih učiti da djelotvorno uče, izgrade stavove i potrebu za učenjem kao cjeloživotnim procesom, da kritički misle u odnosu na sebe i svijet koji ih okružuje. Naučiti ih da kritički misle značilo bi naučiti ih pažljivom razmatranju informacija, samostalnom razmišljanju, pristupanju informacijama sa različitih aspekata, znati prosuđivati i vrednovati informacije, kao i znati ih optimalno i efektivno iskoristiti (Nikčević – Milković 2004: 24).

Evidentno je da je cilj aktivne škole razvoj ličnosti i individualnosti svakog učenika, a ne samo sticanje znanja iz pojedinih školskih predmeta. Nastavnik je organizator nastave s naglašenom motivacionom ulogom, ulogom partnera u afektivnoj interakciji i regulatora socijalnih odnosa u razredu kao grupi.

Ovaj način doprinosi poboljšanju kvaliteta nastave i učenja (bolji kvalitet komunikacije između nastavnika i učenika, kao i među samim učenicima, sticanje trajnih i opšte primenljivih znanja, osposobljavanje učenika za intelektualno osamostaljivanje i dr.). Takođe, na ovaj način učenici uče da misle, umesto što kao pasivni slušaoci primaju informacije koje treba upamtiti i reprodukovati.

Savremena nastava ne nastoji toliko da učenici usvoje znanja koliko da razviju kulturu mišljenja. Ističe se da cilj savremene nastave ne smije biti uvijekbavanje pamćenja, nego razvijanje moći rasuđivanja i moći zaključivanja (Kalin 1982: 15).

Kritičko mišljenje je važan nivo kognitivnog procesa koje je nužno u savremenim zanimanjima i u svakodnevnom životu savremenog čovjeka. Najbolje se uči kritički misliti kada se na takav način pristupa nastavnom



gradivu, kada je dio nastavnog procesa i njegov rezultat. Ističe se da kod kritičkog mišljenja treba preuzeti aktivnu ulogu u procesu učenja. To podrazumijeva niz aktivnih procesa mišljenja kao što su: pažljivo slušanje, identifikovanje i formulisanje pitanja, organizovanje sopstvenih misli, bilježenje sličnosti i razlika, dedukcija, razlikovanje valjanih i nevaljanih zaključaka i drugo (Nikčević – Milković 2004: 26).

Savremena istraživanja pokazuju da učenje izolovanih činjenica slabi kritičko mišljenje, zbog toga je potrebno stvari gledati sa više tački gledanja. U okviru TEMPUS projekta Antić, Ivić i Pešikan (2008:12) razvili su publikaciju Student u središtu nastave. Suštinska ideja aktivnog učenja, u ovom konceptu, je da se proces nastave sagleda iz ugla studenata.

Proces učenja se shvata kao proces aktivne izgradnje znanja onoga koji uči i odvija se kroz dva procesa: „kroz proces zajedničke izgradnje znanja nastavnika i onog koji uči i kroz proces individualne aktivne izgradnje onoga koji uči“ (Antić, Ivić i Pešikan 2008: 13).

Masovna predavanja u amfiteatrima i velikim učionicama, prema riječima pomenutih autora, su oblik nastave kojim ima najmanje šanse da obezbijedi efikasno učenje. Drugi oblici nastave na fakultetima, kao što su istraživačka, projektna nastava, laboratorijske, terenske, praktične vježbe, seminarski radovi, izvođenje malih samostalnih istraživanja, su mnogo bliži pojmu studiranja i efikasnija za učenje studenata.

Bolonjski proces daje potporu ovakvoj koncepciji i praksi univerzitetske nastave. Pomjeranje sa nastave na učenje je upravo suština ovog procesa. Evropski sistem prijenosa bodova usmjeren je na studenta, a ciljevi su specifikovani tako da govore o ishodima učenja i kompetencijama. Suština procesa učenja je samostalna misaona aktivnost onoga koji uči. U koncepciji aktivnog učenja u središtu pažnje je onaj koji uči.

Čitav proces učenja postoji zbog onih koji uče, takođe, različiti oblici procesa nastave/učenja podstiču različite oblike aktivnog učenja studenata i od njih zavise i ishodi učenja. Projekat Aktivno učenje ima dva cilja:

1. Da učini sve kako bi nastavni proces bio ono što bi i morao biti – interaktivni proces u vidu specifične pedagoške interakcije i
2. Da se težište rada na fakultetu pomjeri ka procesu učenja, kao ključnom procesu od kojeg zavise efekti obrazovanja (Antić, Ivić i Pešikan 2008: 14).

Pomenuti autori navode i listu pokazatelja misaone aktivnosti studenata:

1. Inicijativa studenata je siguran pokazatelj njihove aktivnosti – ona se može ispoljiti na različite načine i u različitim fazama nastavnog procesa.
2. Postavljanje pitanja – pitanja koja studenti postavljaju su poseban vid inicijative, naročito pitanja koja nijesu samo reproduktivna i informativna.

3. Donošenje odluka – je akt volje i samostalnosti studenata i u tom smislu je dragocjen pokazatelj aktivnosti.
4. Evaluativna ponašanja studenata – razna ponašanja studenata koja se tiču vrednovanja onoga što se radi i kako se radi u toku nastave, bilo da se odnosi na druge studente ili na gradivo i na nastavnika. Ova ponašanja su dobar pokazatelj aktivnosti, jer se kroz njih ispoljava lični stav studenata.
5. Emocionalne i lične reakcije – su pokazatelj ličnog doživljaja onoga što se zbiva u toku nastavnog procesa i važne su kao opšti pokazatelj aktivnosti koje su relevantne za ono što se radi u nastavi.
6. Produkti aktivnosti – su najsigurniji pokazatelj i dokaz da je došlo do neke aktivnosti. Zbog toga je neophodno pratiti i analizirati učestalost njihovog javljanja i vezu s aktivnostima onih koji uče.
7. Istrajnost u aktivnosti – istrajnost da završe dobijeni zadatak je spolja vidljiv i lako prepoznatljiv pokazatelj da su studenti visoko motivisani i usredsređeni na određenu aktivnost.
8. Specifičnost/relevantnost aktivnosti – je ključni pokazatelj aktivnosti, jer je cilj aktivne nastave/učenja ne bilo koja aktivnost, nego aktivnost koja je specifična i značajna za onu oblast zbog koje se takva aktivnost i pokreće. To znači da je najznačajnija priroda aktivnosti, odnosno ta aktivnost mora biti u skladu s prirodom znanja one nastavne oblasti u okviru koje se nastava izvodi.
9. Samostalnost studenata u aktivnostima – može se javiti kao samostalnost u odnosu na nastavnika, profesora, eksperta i samostalno u smislu individualne aktivnosti koja se odvija bez saradnje ili pomoći bilo kog drugog učenika ili nastavnika.
10. Interakcija među studentima – je siguran pokazatelj aktivnosti studenata, ali i važnog aspekta pedagoške komunikacije koji ima specifične funkcije u obrazovanju. Važno je svaki oblik nastave analizirati u odnosu na ovaj pokazatelj.
11. Opšta atmosfera u grupi – može biti posredni i neposredni pokazatelj stepena i kvaliteta aktivnosti studenata. Treba obratiti pažnju kakav je opšti emocionalni ton u toku rada, kakvi su dominantni odnosi među studentima i drugo (Antić, Ivić i Pešikan 2008: 16).

Autori smatraju da je važno naglasiti da smo suočeni s činjenicom da neki vidovi nastave na univerzitetu ne dovode do efikasnog učenja. Bolonjska deklaracija, kao jedan od glavnih dokumenata za reformu univerziteta, shvata se kao nastojanje da se od fakulteta napravi mjesto za učenje, a ne mjesto za držanje predavanja i vježbi. Da bi studenti bili stavljeni u situaciju da aktivno konstruišu svoja znanja nastava mora da bude interaktivna.

U konceptu aktivnog učenja cilj nastave je da što veći broj studenata bude što duže vrijeme uključen u relevantne aktivnosti. Relevantne aktivnosti



se ovdje određuju kao aktivnosti koje su relevantne za predmet koji se izučava, za opšte ciljeve koji se na tom obrazovnom nivou žele realizovati. Kako je obrazovanje studenata priprema za budući profesionalni život, veoma je važno da se u toku studija razviju potrebne kompetencije. Kritičko mišljenje je prema tome veoma važno, jer podrazumijeva i usvajanje sadržaja i aktivan odnos prema sadržaju, kao i dio života (Nikčević – Milković 2004: 30).

### **Zaključak**

Tradicionalni obrazovni sistem zasnivao se na pamćenju i reprodukciji činjeničnog znanja, međutim ovakav sistem vremenom je ustupio mjesto inovativnosti, kreativnosti, rješavanju problema i podsticanju samoregulisano učenja učenika kako bi bio spreman na odgovarajući način nositi se s neprestanim promjenama koje su sastavni dio života svakog pojedinca u savremenom društvu znanja.

Zbog toga imperativ savremenog vaspitanja i obrazovanja predstavlja aktivno učenje koje implicira suštinsko učenje svakog pojedinca i ono je okrenuto prema njegovom cjelovitom rastu i razvoju, ostvarenju potencijala svakog učenika, pri čemu je on konstruktor i subkonstruktor svog znanja.

Pojam aktivnog učenja, uprkos njegovom širokom shvatanju i prepoznavanju, još uvijek je nejasan i tumači se na različite načine, što za posljedicu ima njegovu nedovoljnu prisustnost, neprepoznatljivost i neiskorišćenost svih njegovih prednosti i potencijala u nastavnoj praksi, a promjene koje se događaju u tom kontekstu samo su na površinskom nivou, bez trajnijeg odjeka. Važno je istaći da razgovor o odnosu između tradicionalne i aktivne nastave može biti plodan samo ukoliko se posmatraju u smislu uzajamnog prožimanja.

Kao što u postojećoj nastavnoj praksi prepoznavamo brojne elemente koji su poželjni sa aspekta zahtjeva aktivne nastave, tako ni o aktivnoj nastavi ne možemo govoriti ukoliko nema utemeljenje i osnov u nastavi sa predznakom tradicionalna.

Zaključak bi bio da treba njegovati i afirmisati sve vrijednosti i pozitivna iskustva dosadašnje nastavne prakse, ali istovremeno imati na umu i neophodnost njenog osavremenjavanja unaprjeđivanjem postojećih oblika i metoda nastavnog rada. Sve to zahtijeva dodatno angažovanje nastave i evaluacije rezultata ukupnog nastavnog rada. Pri tome treba imati u vidu, kad se govori o nastavi, osnovno, srednje, ali i visoko obrazovanje.

## Literatura

- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2008). *Student u središtu nastave – Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu*. Beograd: Obrazovni forum.
- Jelavić, F. (1994). *Didaktičke osnove nastave*. Zagreb: Naklada Slap.
- Jovanović, N. Metodčki izazovi u nastavi društveno-humanističkih nauka u srednjoj školi. Zbornik radova “*Tehnika i informatika u obrazovanju*”. Čačak (2012) 312-318.
- Kalin, B.(1982). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola: Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Linkgroup (2019). Vodič za učenje,  
–[https://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Nastava2013-2014/Tehnike%20ucenja/vodic-za-ucenje.pdf](https://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Nastava2013-2014/Tehnike%20ucenja/vodic-za-ucenje.pdf). Preuzeto: 26.6.2019.
- Nelson, R. (2000). *Knowledge and Innovation Systems*. OECD Papers.
- Nikčević – Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 50 (12), 47 – 54. Preuzeto 10.4. 2019, sa [https://bib.irb.hr/datoteka/653901.06\\_ANELA\\_NIKCEVIC\\_MILKOVIC.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/653901.06_ANELA_NIKCEVIC_MILKOVIC.pdf)
- Parlić, J. (1977). Permanetno obrazovanje i savremena obrazovna tehnologija – imperativ našeg vremena. *Pedagoška stvarnost: časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja*, 9, 743-750.
- Pešikan, A. (2005). Profilisanje budućih diplomiranih stručnjaka. *Psihologija*, vol.38(3), str. 239-253.
- Pranjić, M. (2005). *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Zarevski, P. (2002). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

## ACTIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

### **Abstract:**

Active learning enables the development of critical thinking, selection of important and unimportant information. It also allows analysis, evaluation and comparison of adopted information. Innovation, creativity and critical thinking are key features of contemporary teaching which further implies that active learning is essential for modern teaching. The application of active learning is more effective if the teacher understands its role, uses adequate teaching resources and methods, and creatively delivers his teaching. To achieve active learning necessary conditions must be provided. Every individual needs to be actively taught to fit into modern society and to follow innovation. It is therefore important to apply active learning both during formal education and after its completion.

**Key words:** *active learning, permanent education, higher education, active learning methods, development, pedagogy, education.*

Nataša POPOVIĆ<sup>1</sup>

## ESTETSKE VRIJEDNOSTI I VASPITANJE

### Rezime:

U radu je prikazana sažeta teorijska osnova estetskog vaspitanja, njen značaj i mogućnost primjene u nastavi i učenju. Iz navedenog proizlazi zaključak o značaju estetskog vaspitanja koje ima za cilj razvijanje estetskog smisla na osnovu određenih mogućnosti i sistematski organizovanog vaspitnoobrazovnog rada. Taj cilj može ostvariti škola koja je jedan od najznačajnijih faktora u formiranju mladog čovjeka. Život i rad učenika u školi mora biti prožet borbom za uklanjanje svega ružnog i težnjom da se zamijeni lijepim, a to ćemo postići razvijanjem estetskih vrijednosti.

**Ključne riječi:** *vaspitanje, obrazovanje, estetsko vaspitanje, umjetnost, učenik.*

### Uvod

Vaspitanje je proces formiranja čovjeka, formiranja svih njegovih pozitivnih intelektualnih i emocionalnih svojstava. To je proces izgrađivanja pozitivnih crta karaktera, formiranje svestrano razvijene ličnosti.

Pedagogija kao nauka, analizirajući pojam svestranosti, iznosi da on obuhvata razvijanje i formiranje fizičkih, intelektualnih, moralnih, estetskih i radnih sposobnosti i snaga pojedinaca. Ovih pet područja vaspitnoobrazovnog rada osiguravaju svestrani razvoj ličnosti. Zanimljivo je bilo kojeg od ovih područja dovelo bi do nepotpunog ili djelimičnog razvoja mladog čovjeka, ne bi se u potpunosti ostvario cilj vaspitnoobrazovnog rada koji je postavljen. Zato su za svestrano razvijenu ličnost jednako važna i značajna područja fizičkog, intelektualnog, moralnog, estetskog i radnog vaspitanja i obrazovanja. Ova područja i njihovi zadaci međusobno su tijesno povezani i čine jedinstvenu cjelinu. Zbog toga se pedagozi bave povezivanjem i usklađivanjem, prožimanjem i stapanjem zadataka pojedinih područja u jedinstvenu cjelinu i u teoriji i u vaspitnoobrazovnoj praksi.

<sup>1</sup> Mr Nataša Popović, OŠ „Dr Dragiša Ivanović”, Podgorica

Estetsko vaspitanje nije djelatnost koja je usmjerena na posebne strane psihičkog života i na posebne sfere društvenog života, već zahvata cjelinu čovjekove ličnosti i prožima najraznovrsnije manifestacije individualnog i društvenog života.

Ono što je u jednoj epohi smatrano lijepim, nije uvijek ostalo nepromijenjeno i u drugoj epohi. Zato postoje razni stilovi i razni smjerovi u istorijskom razvoju estetske kulture.

Estetski razvoj zavisi od opšteg razvoja sposobnosti shvatanja estetskih vrijednosti i od individualnog razvoja tih sposobnosti. Veoma je značajan individualni razvoj. Jednu pozorišnu dramu drugačije doživljava i vrednuje stalni posjetilac pozorišta, a drugačije onaj ko prvi put gleda pozorišnu predstavu. On će imati globalni utisak i uočiti neke detalje, ali će vjerovatno biti daleko od značenja tog djela i njegovih brojnih estetskih obilježja koja će uočiti stalni posjetilac.

Najpotpuniji izraz estetskog sadržan je u umjetnosti jer umjetnost predstavlja jedinstvo odražavanja, saznavanja, doživljavanja i stvaralaštva prema zakonima ljepote. Estetska stvarnost nije samo u pojedinim umjetničkim djelima, već su to svojstva koja postoje i u prirodi i u životu uopšte. Karakter predmeta određuje naš stav prema njemu. Lijepi predmeti u nama razvijaju osjećaj za lijepo.

Svaka nauka, pa i estetika, ima svoje osnovne pojmove. Osnovne estetske kategorije su: lijepo i ružno, uzvišeno i nisko, tragično i komično. One se ispoljavaju kao pojave čovjekovog estetskog prilaženja svijetu u raznim oblastima života – u odnosu prema prirodi, radu, u kulturi, umjetnosti, političkoj djelatnosti i slično. Ove estetske kategorije temelj su čovjekovog vrednovanja, ocjenjivanja i doživljavanja ljepote koja ga okružuje. Sadržaj ovih kategorija uslovljen je društveno-istorijski.

Lijepo je estetska kategorija. Ono je povezano s pogledom na svijet i predstavom o estetskom idealu i ima svoj društveno-istorijski i klasni karakter. Različitim sadržajima u različitim društvenim formacijama i kod pripadnika različitih klasa oblikuje se lijepo. Lijepo u umjetnosti znači kvalitet umjetničkog stvaranja, tako da čovjek djelo ponese i da ga duboko proživi. Lijepo u životu i umjetnosti pruža duhovno uživanje i radost i zato ima veliku ulogu u saznavanju i vaspitanju.

Estetsko osjećanje lijepog je ono što se beskrajno dopada. Da bi čovjek osjetio lijepo potrebna su dva uslova: subjektivni i objektivni. Svaki čovjek nosi u sebi subjektivni uslov za osjećanje lijepog. Zbog toga se isti objekat jednoj ličnosti dopada, a drugoj ne. Zbog subjektivnih uslova dešava se da ono što je juče bilo lijepo, danas nije. Da nema tog subjektivnog osjećaja lijepog, jedna ista stvar bi se svima podjednako dopadala. Ipak, ima stvari koje se skoro svima dopadaju, koje skoro svima izgledaju lijepo, na primjer ruža, neko muzičko djelo, umjetnička slika, lijepa zgrada itd. Sam predmet, dakle, ima nečeg čisto

svog, čime izaziva osjećanje lijepog. I ta osobina predmeta zbog koje se dopada čini objektivni uslov za estetsko osjećanje. Da bi neki predmet bio lijep, da bi se dopao, mora da ima srazmjeru u prostoru, vremenu i bojama. Ako se neka arija pjeva suviše brzo ili suviše sporo, ona se ne dopada, nije lijepa jer nema srazmjeru u vremenu. Dugačke i i suviše niske zgrade ne izgledaju lijepo jer nemaju srazmjer u prostoru. Kombinacija crvene i žute boje ne izaziva osjećaj lijepog jer nema potrebne simbioze u bojama. Slike prirode: pejzaž, slika planine, mora, zalaska sunca, pjesma slavuja dopadaju se gotovo svima jer se sama priroda pobrinula da u tome ima potrebne srazmjere. Osjećaj lijepog u ljudskom životu igra važnu ulogu i ima veliki vaspitni značaj.

### **Estetsko vaspitanje**

U savremenom svijetu, pod uticajem društvenih promjena i novih pedagoških stremljenja, estetsko vaspitanje dobija veliki društveni značaj. Tome doprinose brojni društveni faktori, od kojih su najznačajniji: položaj čovjeka u savremenom društvu, savremena organizacija rada, modernizacija proizvodnje i slobodno vrijeme.

Savremeni čovjek bi trebalo da bude aktivan stvaralac materijalnih i duhovnih vrijednosti, svestrano razvijena stvaralačka ličnost u kojoj se sjedinjuju znanja, dosjetljivost, širok pogled na svijet, kriterijumi osnovnih moralnih i estetskih vrijednosti sa stvaralačkim sposobnostima.

Osnov proizvodnje i moderne organizacije rada jeste kultura rada, a to podrazumijeva ritam, osjećaj za sklad, oblik, mjeru i hormoniju. Kultura rada podrazumijeva sposobnost da se stvara po zakonima ljepote. Estetsko vaspitanje postaje sve značajnije s gledišta zahtjeva savremene organizacije rada i usavršavanja proizvodnje. Estetsko se sve više povezuje s ljudskim radom pa se sve više raspravlja o odnosu tehnike, nauke i umjetnosti, o odnosu estetskog i praktičnog.

Fenomen porasta slobodnog vremena uslovio je povećano interesovanje za estetsko vaspitanje. Slobodno vrijeme zahvata sve društvene slojeve i dobija karakter univerzalne pojave modernog društva. Ovom fenomenu sociolozi u svojim analizama daju značajan udio u unapređenju kulture i ličnog života čovjeka. U slobodnom vremenu pedagozi nalaze ogromne mogućnosti vaspitnoobrazovnog djelovanja s ciljem da se kod radnih ljudi razvije navika da slobodno vrijeme ispune kulturnim sadržajem. Da bi čovjek u slobodno vrijeme posjećivao muzeje, pozorišta, izložbe, čitaonice i koncerte, da bi se bavio slikanjem, sviranjem, pjevanjem ili nekom drugom estetskom aktivnošću – potrebno je da ima osnovnu opštu estetsku kulturu.

Potreba i značaj estetskog vaspitanja postaju očevidni s obzirom na to da estetska kultura čini sastavni dio savremenog života. Estetskim vaspitanjem razvija se sposobnost za unošenje lijepog u svakodnevni život. Estetsko postaje ne samo sredstvo uživanja, već i sredstvo preobražavanja stvarnosti.

Dvije poznate internacionalne organizacije — Međunarodno udruženje za vaspitanje i obrazovanje putem umjetnosti (INSEA) osnovano 1954. god., koje djeluje pod patronatom UNESCO-a, i Međunarodno udruženje za umjetničko vaspitanje (FEA) osnovano 1904. god. — dale su značajan doprinos u proučavanju estetskog vaspitanja. One su istakle značaj estetskog vaspitanja za individualni i društveni život. Podstakle su pedagoge, psihologe i estetičare na proučavanje uloge, mjesta i doprinosa estetske kulture društvenom progresu i individualnom razvoju. INSEA je formirana s ciljem vaspitanja i unapređenja vaspitnog rada putem umjetničkog vaspitanja u nastavi i putem raznih muzičkih, likovnih i drugih umjetničkovaospitnih aktivnosti, koncerata, izložbi, međunarodnih kongresa i drugog. Novu koncepciju estetskog vaspitanja objavljuje FEA. U toj koncepciji umjetnost postaje integralni dio opšte kulture na svim stadijumima razvoja individue i jedan od bitnih faktora progressa u svim vidovima ljudskog života i rada.

Ova dva međunarodna udruženja, u većini radova vezanih za problem estetskog vaspitanja, termin estetsko vaspitanje zamjenjuju terminom umjetničko vaspitanje ili vaspitanje umjetnošću. To proizilazi iz shvatanja da je umjetnost, kao najpotpunija manifestacija estetskog predstavljanja, najefikasnije sredstvo estetskog vaspitanja.

Vaspitanje umjetnošću predstavlja za pojedinca prirodno sredstvo kulture na svim nivoima njegovog razvoja pa se zato insistira na funkciji umjetnosti u opštem razvoju ličnosti. Moderni estetičari pojam estetskog ne ograničavaju isključivo na umjetnost, već mu daju šire značenje. Smatra se da je estetsko sastavni dio ljudskog života i rada, da lijepo kao estetska kategorija postoji u prirodi i svakodnevnom životu.

Osnovna postavka savremene pedagogije jeste da mogućnost za razvoj estetskog odnosa postoji u svakom čovjeku. Taj razvoj nije spontani proces koji je predodređen nasljeđem, već su potrebni odgovarajući uslovi i vaspitnoobrazovno djelovanje koje se najsistematnije ostvaruje u školama i drugim vaspitnim ustanovama koje djeluju na formiranje mladih.

Estetsko vaspitanje je neophodna komponenta svestranog razvoja ličnosti. Ono označava organizovani proces razvijanja sposobnosti opažanja, doživljavanja i stvaranja lijepog, proces stvaranja estetskog odnosa prema stvarnosti i umjetnosti. Estetsko vaspitanje s ostalim vaspitnoobrazovnim područjima: intelektualnim, moralnim, fizičkim i radnim, čini jedinstvenu cjelinu čiji je cilj formiranje svestrano razvijenog čovjeka. Ono nije usmjereno na posebne strane psihičkog života, već obuhvata cjelinu čovjekove ličnosti i prožima njegove najraznovrsnije životne manifestacije. Estetskim vaspitanjem obuhvata se emocionalna sfera, utiče na intelektualne procese, djeluje na voljne aktivnosti pa se tako obogaćuje doživljavanje, produbljuje saznanje stvarnosti i čini potpunijim stvaralački rad.

Estetsko vaspitanje doprinosi i fizičkom razvoju jer su u estetskim aktivnostima angažovana čula i motorika. Estetska percepcija stvarnosti nije



prosto opažanje prirodne forme predmeta, već je čulno intelektualno saznanje. Dolazeći u kontakt s estetskim svojstvom spoljašnjeg svijeta, vaspitanik angažuje ne samo čula i motoriku, već estetska percepcija izaziva niz asocijacija i osjećanja, spaja čulno s intelektualnim.

Estetsko opažanje i ocjenjivanje je aktivnost u kojoj učestvuju čulni organi, nervni i intelektualni procesi, emocije i voljni napor. Estetska aktivnost angažuje skup psihičkih funkcija i procesa koji su međusobno povezani. Za razliku od opažanja i posmatranja u praktičnim aktivnostima, estetsko posmatranje je cjelovitije, slobodnije i više podstiče maštu. Emocije doživljene u estetskoj aktivnosti cjelovitije i dublje zahvataju sve psihičke procese. Sa stvaraoциma njihovim idejama i osjećanjima komunicira se preko ovih emocija, a ponekad i s čitavom sredinom, odnosno epohom. Ove emocije djeluju da se izvjesne životne, prirodne i društvene vrijednosti neposredno osjete.

Estetsko vaspitanje je u vezi s intelektualnim vaspitanjem jer pomaže da se pojavi i razvije niz interesovanja, da se svestranije razviju intelektualne sposobnosti i da se utiče na razvoj čovjekovog pogleda na svijet. Ostvarivanje estetskog vaspitanja kod čovjeka razvija niz intelektualnih funkcija koje se putem te aktivnosti razvijaju i izgrađuju. Na taj se način usavršavaju sposobnosti zapažanja, pamćenja, reprodukovanja te oblikuju misaone sposobnosti. Saznanja estetskog karaktera ne mogu zamijeniti naučna saznanja, ali naše saznanje svijeta i života upotpunjeno estetskim doživljajima i zapažanjima bogatije je i raznovrsnije. Estetska aktivnost ravnomjerno razvija mišljenje, osjećanja, čula, perceptivnu sposobnost, sposobnosti analize i sinteze, transformacije i organizacije, što je neophodno za stvaralaštvo.

Estetsko vaspitanje je u uskoj vezi s moralnim vaspitanjem jer svojim sadržajima pomaže sticanje moralnih sudova i ubjeđenja. Estetskim sadržajima utiče se na buđenje i razvijanje moralnih emocija i na njihovo oblikovanje, omogućava da čovjek razumije smisao i ljepotu ljudskih odnosa. Često se mnoga moralna svojstva doživljavaju i prihvataju mnogo snažnije pomoću estetskih sadržaja negoli putem moralnih objašnjenja. Pozitivne osobine kao što su pravednost, ljubav za istinu, odanost, privrženost i druge, iznesene u estetskom obliku putem umjetničkih djela, izazivaju kod čovjeka dubok utisak kojim se jačaju njegove moralne emocije i moralne osobine.

Moralne osobine: odanost, požrtvovanost, pravednost i druge iznijete u estetskom obliku, neposrednije i dublje djeluju na razvoj moralnih osjećanja, osobina i stavova nego znanja stečena moralnim poukama i izučavanjem naučnih disciplina. Zato su najpoznatiji filozofi i pedagozi isticali vezu između estetskog i etičkog.

Estetsko vaspitanje povezano je i s područjem fizičkog vaspitanja. Zadaci fizičkog vaspitanja su pravilan, proporcionalan i harmoničan razvoj organizma, pravilna koordinacija, spretnost, gracioznost i ljepota pokreta, što uključuje estetska obilježja. U nizu sportskih i gimnastičkih takmičenja estetski elementi često odlučuju o konačnom uspjehu.



Estetsko vaspitanje ima stimulativnu ulogu u razvijanju emocionalne i volje sfere u smjeru izgrađivanja osnova za određivanje odnosa i vladanja u životu, a time i izgrđivanju moralnog lika čovjeka.

Posredstvom estetskog formira se pogled na svijet, određuje sadržaj duhovnog svijeta i kulture ličnosti. Teorija i praksa estetskog vaspitanja moraju se stalno razvijati i obogaćivati novim saznanjima i iskustvima. Neophodna je integracija pedagoških znanja s dostignućima drugih nauka, prvenstveno s razvojnom psihologijom i estetikom.

Estetsko vaspitanje pretpostavlja poznavanje psihološke strukture djece i omladine, ispitivanje esteskog fenomena u pojedinim uzrasnim periodima, ispitivanje estetskog ukusa: literarnog, muzičkog, pozorišnog itd. Podaci takvih istraživanja potpunije osvjetljavaju nedostatak ili vrijednost vaspitnih uticaja u tom domenu.

U cjelokupnom vaspitnoobrazovnom radu područje estetskog vaspitanja nije posebno odvojena djelatnost, ne teži da učenika obrazuje posebno u tom području, već da putem estetskog vaspitanja što više razvije učenika intelektualno, moralno, radno i fizički. Dakle, teži da razvije i formira ličnost koja će što pravilnije odražavati stvarnost i stvaralački je preobražavati.

### **Zaključak**

Umjetnost je namijenjena čovjeku, ona je kreacija čovjeka, ali da bi se razumjela, da bi drugi mogli da uživaju u njoj, potrebno je estetsko vaspitanje. Umjetnost čini čovjekov unutrašnji život ljepšim, srećnijim, humanijim i uspostavlja međunarodni, međuljudski istinski humani odnos.

Čovjek teži da svuda u svoj život unese lijepo. Lijepo je ono pri čijem je percipiranju, predstavljanju, zamišljanju, saznavanju, najdublje u našem biću potvrđeno, obogaćeno i ono što u nama budi nesebičnu emociju radosti.

Lijepo po samoj svojoj prirodi zahtijeva red, simetriju, harmoniju, skladnu kombinaciju i spoj djelova u cjelinu. U opažanju, doživljavanju i stvaranju lijepog učestvuju više ili manje svi psihički procesi.

Estetsko vaspitanje podrazumijeva takav vid djelatnosti kojom se mlada ličnost osposobljava:

- \* da u umjetničkim djelima i svojoj sredini nalazi, uočava ili shvata lijepo i razlikuje ga od onog što je ružno;

- \* da doživljava lijepo i da stalno teži da u svakoj prilici izražava, ispoljava lijepo;

- \* da prema svojim sposobnostima i sam stvara lijepo i njime uljepšava svoj život i život svoje sredine.

Dugotrajnim sistematskim vježbanjem učenika u posmatranju lijepih prirodnih pojava, objekata ili umjetničkih djela stvaraju se serije estetsko-vaspitnih situacija u kojima on doživljava estetska zapažanja i osjećanja i stiče estetsko saznanje. Ovi psihički procesi postaju izvor interesa za lijepo,

koji pokreće na stvaranje novih sličnih situacija kojima se obogaćuje estetsko iskustvo i prefinjuje estetska emocija i tako se formira estetski ukus koji dobija prevlast u životu mladog čovjeka.

Pod estetskim vaspitanjem podrazumjeva se proces formiranja estetskog odnosa prema svijetu, proces oblikovanja estetskih svojstava ličnosti, proces osposobljavanja čovjeka da procjenjuje, doživljava, shvata i stvara lijepo u radu, umjetnosti i životu.

Estetski odnos čovjeka prema stvarnosti manifestuje se sjedinjenim djelovanjem emocija, ubjeđenja i djelatnosti. Uticaj estetskog vaspitanja na čovjeka sastoji se u vaspitanju misli, osjećanja, djelovanja i stvaralačkog stava.

Estetsko vaspitanje djece treba da je prožeto progresivnim sadržajima našeg života. Tako će ovo vaspitanje odvracati od svega što je ružno, izopačeno, bolesno, nakazno, antihumano, stvarajući aktivnost i volju za stvaranje onog što je pozitivno i progresivno u čovjekovom životu. Na taj način estetsko vaspitanje podstiče optimizam i vedrinu duha, pozitivnost, radost, vjeru u unutrašnju vrijednost čovjeka. Mladi naraštaj treba da je vaspitan tako da estetska kultura postane sastavni dio njegovog bića, da ima razvijenu sposobnost doživljavanja i shvatanja lijepog, da zavoli umjetnost i da je traži.

Da bi se postigao uspjeh u estetskom vaspitanju učenika, neophodno je da, pored odnogovanog estetskog ukusa kod nastavnika, postoji demokratska atmosfera u školi i pedagoški odnos između njega i đaka, da ih razumije i pruža pomoć u njihovom razvoju, da oni doživljavaju povjerenje prema njemu i osjećanje sigurnosti u formiranju svog estetskog ukusa.

Učenici moraju imati osjećanje slobode i razvijanja nezavisnog suđenja. Zato je od velike važnosti psihološko-pedagoško-metodično obrazovanje nastavnika. Oblast estetskog vaspitanja zadire u sva vaspitna područja i cjelokupnu nastavu.

Estetsko vaspitanje nije sasvim samostalno i izolovano područje vaspitanja, nije strogo odvojeno do fizičkog, intelektualnog, moralnog i radnog vaspitanja, već s njima zajedno čini jednu cjelinu. U svakom nastavnom predmetu postoji mogućnost i potreba estetskog vaspitanja.

### **Literatura**

- Butina, M. (1982): *Elementi likovne prakse*, Ljubljana.
- Butina, M. (1984): *Slikarsko mišljenje*, Ljubljana.
- Bajnar, I. (1969): *Umjetnost i vaspitanje*, Beograd.
- Vrabac, M. (1967): *Film i odgoj*, Zagreb.
- Grlić, D. (1983): *Estetika 1-2*, Zagreb.
- Damnjanov, J. (1964): *Funkcija umjetnosti u odgoju i obrazovanju*, Zagreb.
- Kale, E. (1988): *Uvod u znanost i kulturu*, Zagreb.

- Kamenov, E. (1990): *Predškolska pedagogodija*, Beograd.
- Kraguljac, M., Karlovaris, B. (1970): *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*, Beograd.
- Krulj, R., Kačapor, S. i Kulić, R. (2003): *Pedagogija*, Beograd.
- Lalo, Š. (1974): *Osnovi estetike*, Beograd.
- Marovski, S. (1974): *Predmet i metodika estetike*, Beograd.
- Milarić, B. (1960): *Dijete pred umjetnošću*, Sarajevo.
- Mitrović, D. (1969): *Savremeni problemi estetskog vaspitanja*, Beograd.
- Nastavni plan i program osnovne škole (1998), Podgorica.
- Nola, D. (1957): *Jedinstvo estetsko-odgojnog područja*, Zagreb.
- *Pedagoški leksikon* (1996), Beograd.
- Plavša, D. (1981): *Moje dijete i muzika*, Beograd.
- Plavša, D. i saradnici (1968): *Muzičko vaspitanje*, Beograd.
- Podkonjak, N. i Šimleša, P. (1989): *Pedagoška enciklopedija 1-2*, Boegrad.
- Rakić, B. (1946): *Vaspitanje igrom i umjetnošću*, Beograd.
- Ranković, M. (1964): *Svijet umjetnosti*, Zagreb.
- Stolović, L. (1983): *Suština estetske vrijednosti*, Beograd.
- Četković, B. (1980): *Metodika rada sa učenicima u umjetničkim muzejima i galerijama*, Beograd.
- Filipović, N. (1986): *Vaspitna vrijednost literarnog stvaralaštva mladih*, Sarajevo.

## AESTHETIC VALUES OF EDUCATION

### **Abstract:**

This paper aims to summarize theoretical foundations of aesthetic education, its importance and possibilities of its application in teaching and learning. That is to point out the importance of aesthetic education and its purpose to develop student's aesthetic sense based on certain conditions and education organized in a systematic way. Having in mind that school certainly plays one of the most important roles in shaping a young man's character, aesthetic education is a reachable goal. Elimination of ugliness and its replacement with beauty must become integral part of student's life and work. This is something one can achieve only through aesthetic education.

**Key words:** *education, aesthetic education, art, student.*

Jovana JOKOVIĆ<sup>1</sup>

## MUZEJI I PEDAGOŠKE RADIONICE

### Rezime:

U današnje vrijeme svjedoci smo jednog novog perioda za muzeje u kojem muzeji moraju izvršiti određene izmjene da bi se prilagodili savremenim uslovima. Te promjene, prije svega, odnose se na mijenjanje odnosa prema publici, pomjeranje fokusa s predmeta na posjetioce i njihovu aktivnost. Muzeji imaju velike obrazovne mogućnosti i mogu da budu značajan izvor doživotnog učenja. Kako znanja brzo zastarijevaju učenje više nije ograničeno samo na formalne sisteme. Ovo je značajna prilika za muzeje da kao institucije informalnog obrazovanja postanu dio izvora doživotnog učenja. Ovaj rad govori o obrazovnim mogućnostima koje muzeji imaju i značaju pedagoških radionica, s obzirom na to da njihovu publiku čine djeca, studetni, roditelji, nastavnici, stručnjaci iz različitih oblasti i drugi. Muzejske radionice mogu biti namijenjene svim posjetiocima, a naročito djeci i mladima od predškolskog uzrasta do fakultera. Oni treba da nastoje da ponudom novih sadržaja ostanu aktuelni i savremenim uslovima, s obzirom na veoma brze promjene, korišćenje multimedija i učenje putem interneta. Upravo odgovor muzeja na izazov interaktivnih nastavnih i vanastavnih aktivnosti jesu muzejske radionice, koje se mogu organizovati na najrazličitije teme. Različitim oblicima rada, posebno pedagoškim radionicama muzeji mogu da se uključe u proces vaspitanja i obrazovanja. Muzeji imaju mogućnosti da zadovolje intelektualnu radoznalost, prošire iskustva i znanja. Ono što se posebno ističe jeste aktivnost posjetilaca.

**Ključne riječi:** *vaspitnoobrazovna uloga muzeja, informalno obrazovanje, muzejska pedagogija, pedagoške radionice.*

### Uvod

Čovjekova potreba za sakupljanjem predmeta postoji milenijumima unazad, a od kraja XX vijeka uloga muzeja se znatno mijenja. Danas smo svjedoci jednog novog perioda za muzeje. Da bi oni zauzeli svoje mjesto u

---

<sup>1</sup> master defektolog, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, jjokovic94@gmail.com

današnjem društvu znanja moraju izvršiti određene izmjene i prilagoditi se savremenim uslovima. Jedan od izazova s kojima se muzeji susrijeću jeste promjena odnosa prema publici, odnosno pomjeranje fokusa s predmeta na posjetioce i njihovu aktivnu ulogu.

Oni mogu da budu veoma značajan izvor doživotnog učenja jer su u mogućnosti da osmisle veliki protok informacija, razviju kritičko, kreativno mišljenje, ponude priliku za upravljanje sopstvenim procesom učenja. Muzeji danas imaju velike mogućnosti i kada je u pitanju građenje kvalitetnih odnosa među ljudima, razumijevanja, saradnje, socijalnog uključivanja i boljeg shvatanja različitosti i kulture. Ono što muzeji moraju ponuditi jesu mnogo šire vaspitnoobrazovne mogućnosti, s obzirom na to da njihovu publiku čine djeca, roditelji, nastavnici, učitelji, studenti, različite društvene grupe, stručnjaci iz različitih oblasti, pojedinci sa posebnim potrebama i slično. Brze promjene u društvu dovode do toga da znanja brzo zastarijevaju. Upravo zbog toga učenje više nije ograničeno na formalne sisteme. Ovo je prilika da muzeji kao institucije informalnog obrazovanja postanu dio izvora doživotnog učenja. Oni mogu da pruže velike potencijale za učenje. Kao neke od prednosti u odnosu na formalne sisteme možemo istaći da su posjetioci slobodni da slijede svoje interese, želje, aktivno učestvuju u procesu učenja i demokratskom dijalogu.

Muzeji moraju biti otvoreni i preuzeti ulogu edukatora sve brojnije publike. Kako se danas koriste različiti multimedijalni sadržaji i učenje putem interneta, muzej nalazi način da odgovori na izazove interaktivnih nastavnih i vannastavnih aktivnosti organizovanjem pedagoških radionica. Takav oblik prezentacije muzejskih sadržaja može biti namijenjen različitim kategorijama posjetilaca. U ovom radu posvetićemo pažnju promjeni uloge muzeja i značaju pedagoških radionica u muzejima.

### **Muzej u svijetu koji se mijenja**

U današnje vrijeme muzeji niču na svim krajevima planete. To postavlja nove izazove i jedan nov period za muzeje. Milutinović (2006) ističe da je veliki izazov s kojim se muzej u današnje vrijeme susrijeće promjena odnosa prema publici. Muzeji u 21. vijeku moraju da nađu način da se približe lokalnoj zajednici i da bolje razumiju svoje korisnike. Uloga muzeja u doživotnom učenju ljudi je neprocjenjiva (Vasić, 2012). Prema definicijama Internacionalnog savjeta za muzeje (International council of museums – ICOM) „muzej je nekomercijalna, stalna ustanova u službi društva i njegovog razvoja, otvorena za javnost, koja sakuplja, čuva, istražuje, objavljuje i izlaže materijalna i nematerijalna svedočanstva čovečanstva u svrhu proučavanja, obrazovanja i uživanja” (Krivošejev, 2012: 14).

Krivošejev (2012) navodi da početke sakupljanja predmeta nalazimo u primitivnim društvima. Čovjekova potreba za sakupljanjem predmeta postoji milenijumima unazad od pećina, hramova, dvoraca, pa do savremenih zbirki.

Međutim, muzeji kao institucije novog vijeka nastaju onda kada se u jednom objektu objedinjuju sljedeće karakteristike (Krivošejev, 2012: 42):

- sistematsko prikupljanje predmeta od umjetničkog i historijskog značaja;
- organizovano i permanentno izučavanje, zaštita i čuvanje prikupljenih predmeta;
- široka javna dostupnost ovih kolekcija;
- ustaljivanje naziva muzej.

Mada svoje korijene imaju milenijumima unazad, savremeni muzeji se masovnije ustaljuju tek od 19. vijeka. Prve muzeje u današnjem smislu riječi sriječemo u 18. vijeku, s širenjem ideja prosvjetiteljstva i neoklasicizma. Ključni događaj za nastanak muzeja kakve danas poznajemo odigrao se u Francuskoj 1793. godine, kada je dvorac Luvr pretvoren u centralni muzej, a zatim i otvoren za publiku. Ove primjere masovnije su počele da slijede i druge države (Krivošejev, 2012). Što se tiče razvoja muzeja na našim prostorima, možemo reći da je pratio razvoj muzeja u svijetu (Vasić, 2012).

Primarna uloga muzeja ogleda se u sferi čuvanja, zaštite i prezentacije baštine, kao nacionalnog i internacionalnog blaga. Oni predstavljaju riznice neprolaznih društvenih vrijednosti. Iznošenjem pred javnost tih vrijednosti i širokog znanja o njima uloga muzeja se proširuje na kulturnu i obrazovnu. Sekundarna uloga muzeja pomjera se ka novim sferama, jer muzeje sada odlikuje i bogata turistička ponuda, što doprinosi i opštem razvoju (Krivošejev, 2012).

Da bi muzeji zauzeli mjesto koje im pripada u društvu znanja, prema riječima pojedinih autora (Vasić, 2012), u njima se moraju izvršiti odgovarajuće izmjene, odnosno moraju se prilagoditi savremenim uslovima. Tradicionalni koncept muzeja usmjeren je na muzejske sadržaje, bez svijesti o posjetiocu kao integralnom dijelu muzejske prakse. Muzeji, danas, treba da savladaju drugačije modele prezentacije i poučavanja i učenja. Potrebno je da uvažavaju aktivnu ulogu posjetilaca u konstruisanju značenja sa izložbe. Jedino ako se stave u službu posjetilaca mogu da ostvare svoju ulogu neiscrpnih izvora saznanja u društvu znanja. Milutinovic (2006) ističe da je veliki izazov sa kojim se muzeji susrijeću promjena odnosa prema publici. Muzejska sredina može i treba da obezbijedi široke uslove za aktivno učenje i sticanje iskustva (Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008).

Milutinović (2005) ističe da su nove tehnologije i društvene promjene sastavni dio našeg života. Društvo koje uči traži drugačiji sistem vaspitanja i obrazovanja. U ovakvom društvu svaki pojedinac trebalo bi da ima jednak pristup izvorima učenja i raznovrsne vaspitnoobrazovne prilike. Muzeji u obrazovnom smislu riječi imaju veliki značaj u današnjem dinamičnom društvu. Sa svojim jedinstvenim kolekcijama predstavljaju jedan značajan izvor učenja u zajednici. Samim tim dobijaju priliku, mogućnost i izazov da posluže kao jedan od značajnih izvora doživotnog učenja.

Muzeji, prema riječima pomenute autorke, imaju odgovornost da dokumentuju i čuvaju ono što sakupe, ali više od toga treba da se fokusiraju

na to kako da postanu relevantni u ljudskim životima i time ohrabre potragu za kvalitetnijim životom. Obrazovanje pruža muzejima novu svrhu da postanu sredstvo kvalitetnog razvoja društva. Muzeji su u mogućnosti da osmisle ogroman protok informacija, razviju osjećaj za posmatranje, kritičko i kreativno mišljenje i ponude priliku za upravljanje sopstvenim procesom učenja. Velike su mogućnosti muzeja danas, kako u pogledu građenja kvaliteta odnosa među ljudima, socijalnog uključivanja, boljeg shvatanja kulture i različitosti, međusobnog razumijevanja, saradnje i mira među narodima (Milutinović, 2005).

Muzeji posjeduju široke mogućnosti da zadovolje potrebe društva koje uči: „obezbeđivanjem obrazovno i razvojno podsticajne sredine, pružanjem mogućnosti i pristupa doživotnom učenju i razvoju životnih vještina koje pripremaju pojedinca za brže i mnogobrojne promene; isticanjem raznolikosti, različitosti, ali i međusobne povezanosti zajednica; saradnjom sa institucijama formalnog obrazovanja i stvaranjem raznovrsnih vidova i oblika partnerstva koja izlaze u susret potrebama društva znanja“ (Milutinović, 2005: 75).

Drugi autori (Šola, 2001, prema: Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008: 131–132) ističu da muzej može da izađe u susret potrebama 21. vijeka, jer:

- predstavlja bogate izvore upotrebljivog znanja;
- njegovi posjetioci pripadaju različitim društvenim slojevima i uzrastima, različitog su obrazovanja i kulturnog nasljeđa;
- pruža uslove za konkretno učenje u susretu s realnim predmetima i fenomenima;
- posjetilac ima kontrolu nad sopstvenim učenjem, što uvećava samopouzdanje;
- koristi zabavu i radost u svrhu uvećanja učenja;
- razvija kulturnu i naučnu pismenost, sposobnost kritičkog mišljenja;
- podstiče posjetioce da postavljaju pitanja o svijetu koji ih okružuje;
- nudi usluge koje izlaze u susret potrebama publike od amatera do eksperta;
- nije isključivo akademski orijentisan;
- može da uspostavi višestruke veze sa institucijama formalnog obrazovanja;
- pruža iskustva koja mogu da podstaknu angažovanje u daljem procesu učenja.

Muzeji su danas brojniji nego ikad i zbog toga moraju da redefinišu svoju ulogu u društvu. Prvi korak ka redefinisanoj ulozi muzeja u društvu, jeste prihvatanje sljedećih bazičnih principa (Anderson, 1997, prema: Milutinović, 2005: 75–76):

- Muzej predstavlja instituciju koja je u službi društva;
- Muzej je obrazovna institucija;
- Muzej sadrži prilike za širok raspon formalnih i neformalnih situacija učenja tokom čitavog života;



- Svaki član društva ima jednaka prava da participira u životu i radu muzeja.

### **Vaspitnoobrazovna uloga muzeja**

Muzeji su kroz istoriju bili mjesta u kojima su se čuvale i sabirale kulturne, umjetničke, naučne i istorijske vrijednosti, kada su postali otvoreni za široki krug posjetilaca, stvoreni su uslovi za razvoj njihove vaspitnoobrazovne funkcije. Do pred sam kraj 20. vijeka u centru muzejskih interesovanja i aktivnosti bio je sam muzejski predmet, da bi se osamdesetih godina prošlog vijeka desile velike promjene u muzejima širom svijeta. Promjene u samom procesu učenja traže od muzeja promjenu od statičnih skadišta, ka centrima za aktivno učenje. Muzeji treba da zadrže tradicionalna obilježja i funkcije, ali i da neprestano imaju u vidu potrebe savremenog čovjeka (Vasić, 2012).

U skladu s novim ulogama u društvu, muzeji moraju ponuditi mnogo šire vaspitnoobrazovne mogućnosti. Jedna od osnovnih promjena jeste razumijevanje kako ljudi uče. Danas se učenje ne shvata kao produkt, već kao proces i zbog toga se ističe povezanost s određenim situacijama i kontekstima. Vaspitnoobrazovni rad u muzeju treba da pruži širok raspon usluga, s obzirom na to da njegovu publiku čine djeca, roditelji, nastavnici, učitelji, studenti, različite društvene grupe, stručnjaci iz različitih oblasti, pojedinci s posebnim potrebama i slično. Prema rečima Milutinović (2005: 77-78) to mogu biti:

- programi i izložbe od opšteg interesa, kao i oni povezani sa školskim kurikulumom;
- specijalizovani programi i izložbe;
- serije radionica koje su povezane s muzejskim kolekcijama, izložbama i školskim kurikulumom,
- raznovrsne aktivnosti kao što su: predavanja, diskusije, rukovanje predmetima, drame, pozorišne predstave, umjetničke i zanatske aktivnosti, igranje uloga, naučni eksperimenti;
- muzejska takmičenja;
- stručna usavršavanja i obuka nastavnika;
- predavanja i razgovori koji proširuju znanja o kolekcijama i promovišu muzejski rad s posebnim akcentom na čuvanju kolekcija;
- praznični i nedjeljni programi i aktivnosti za mlade i odrasle;
- štampani materijali i drugi izvori informisanja, kao što su vodiči, katalozi, bibliografije, radni listovi, paketi za nastavnike, pristup internetu;
- interaktivna tehnologija;
- služba pozajmljivanja;
- povremene putujuće izložbe;
- programi vezani za nacionalne događaje.

Odnosno, muzeji treba da obezbijede višestrukost medija i različite modele prezentacije i komunikacije kako bi izašli u susret svojim korisnicima i



različitim modelima učenja. Osnovu djelovanja u muzeju treba da čine potrebe i želje njegovih posjetilaca. (Milutinović, 2005)

Vaspitnoobrazovni rad u muzeju je, kako navodi Milutinović (2003), raznolik i složen. Muzeji su mjesta gdje ljudi različitog uzrasta mogu da uče vlastitim tempom. Posjetioci sami biraju iskustva koja će sticati i to je još jedna od razlika između učenja u muzeju i učenja u okviru formalnog vaspitnoobrazovnog sistema. Učenje u ovakvim okruženjima nije vođeno i usmjeravano od strane nekog spoljašnjeg autoriteta, već je dobrovoljno i samousmjereno. Tokom vremena razvijeni su brojni modeli, teorije i različiti pristupi u shvatanju učenja. Vaspitnoobrazovni proces, prema mišljenju pomenute autorke, složen je, pa ga je teško svesti na jednu univerzalnu pedagošku teoriju ili model učenja.

U razvoju muzeološke vaspitnoobrazovne prakse, pojedini autori (Giordan, 1996, prema: Milutinović, 2006: 252) razlikuju tri osnovne tradicije:

- Prva, najstarija bazira se na empirizmu i počiva na ideji frontalnog prenošenja znanja gdje se određeni sadržaj raščlanjuje na manje djelove. Njihov zbir čini znanje koje treba usvojiti;
- Druga tradicija nastala je pedesetih godina i zasniva se na pretpostavkama biheviorizma. Ova tradicija bazirana je na ideji stimulus – reakcija, a podržana je idejama „uslovljavanja“ i „potkrepljenja“;
- Treću i najnoviju tradiciju predstavlja konstruktivistički pristup koji se razvio u okviru psihologije konstrukcije. Prema ovom pristupu muzej prati spontane potrebe i interesovanja svojih posjetilaca i stavlja akcenat na njihove aktivnosti.

U konstruktivističkom pristupu učenje se ne vidi u dodavanju novih informacija starim, već se smatra da se znanje konstruiše. Proces učenja se prepoznaje kao doživotan proces koji je podstaknut radoznalošću pojedinca, spremnošću da se angažuje u rješavanju problema i sposobnošću da uči u svakodnevnom životu. Savremena vaspitnoobrazovna praksa u muzejima nalazi uporište u onim teorijama učenja koje stavljaju fokus na aktivnost, otkriće, iskustvo i doživljaj u procesu učenja i ističe važnost podsticajne okoline. Učenje kao aktivan proces zasniva se na iskustvu, vjerovanjima, stavovima i prethodnim znanjima. Kada se učenje tretira na ovaj način, onda je logično da se pomogne onima koji uče da postanu samosvjesni procesa učenja (Milutinović, 2006).

### **Muzeji kao mjesta informalnog obrazovanja**

Brzina promjena u današnjem društvu dovodi do toga da znanja brzo zastarijevaju. Savremene tendencije u obrazovanju ističu tri oblika obrazovanja: formalno, neformalno i informalno. Informalna okruženja podstiču učenje na način na koji tradicionalna uglavnom ne uspijevaju. Bogata su izvorima i imaju kapacitet da razviju interes za nauku i time doprinesu naučnoj pismenosti građana. Takođe, mogu se prilagoditi različitim stilovima učenja i svaki pojedinac može steći različita, ali podjednako važna iskustva. Informalno obrazovanje je

značajno jer doprinosi i postizanju ličnog identiteta, motivaciji ka promjenama, otvaranju mogućnosti za dalje učenje, zapošljavanju, samozapošljavanju ili volontarističkom radu (Milutinović, 2005).

U razvijenim zemljama informalno obrazovanje se smatra značajnom komponentom uspešnog obrazovanja. Za razliku od formalnog i neformalnog, ne mora da se odvija svjesno. Kako se obrazovanje proširuje na cio životni vijek i institucije i mogućnosti za učenje su sve brojnije. Ljudi svih uzrasta danas posjećuju muzeje, planetarijume, zoološke vrtove, botaničke bašte, akvarijume, biblioteke, nacionalne parkove, gledaju obrazovne programe na televiziji, čitaju knjige, koriste internet. Muzeji su ti koji omogućavaju onome ko uči da razvija sposobnost za samostalan rad, da sebe stavi u ulogu aktivnog istraživača. Specifična prilika koju muzej nudi jeste i iskustvena priroda učenja koja se bazira na susretu s realnim predmetima. Kako učenje više nije ograničeno samo na formalne sisteme, ovo predstavlja priliku da se i muzeji kao institucije informalnog obrazovanja uključe u reformu obrazovanja i postanu dio izvora doživotnog učenja (Milutinović, 2005).

Informalna okruženja, poput muzeja pružaju velike potencijale za učenje. Učenje u muzejima počinje percepcijom predmeta, upotrebom što više mogućih čula radi akumulacije informacija. Zatim, ovi podaci se interpretiraju i povezuju s prethodnim znanjima i iskustvima, da bi došlo do stvaranja novih značenja. Konstruktivistički stav da znanje ne postoji nezavisno od posjetioca pomjera fokus aktivnosti u muzeju sa sadržaja na aktivnost posjetilaca (Vasić, 2012).

Milutinović (2002) navodi da kako je došlo do pomjeranja fokusa sa muzejskog predmeta na posjetioca u prvi plan se ističe pitanje učenja u muzeju. Fokus je na procesu učenja. Muzeji su mjesta gdje ljudi mogu da pohađaju, testiraju i istraže svoje ideje. Milutinović, Gajić i Klemenović (2008) ističu da su muzeji u mogućnosti da osmisle veliki protok informacija, da ukažu na bitne činjenice, razviju osjećaj za posmatranje, vještine kritičkog i kreativnog mišljenja. Aktivnosti u muzeju omogućavaju onima koji uče da slobodno biraju područje obrazovanja. Takođe, mogu da djeluju i u pravcu građenja kvaliteta u odnosima među ljudima, zajednicama i kulturama. Muzeji predstavljaju stimulatívno okruženje koje obezbjeđuje pristup bogatim resursima učenja, ohrabruju doživljajno i eksperimentalno učenje, podstiču višestruke odgovore. Na taj način oni mogu da budu značajna podrška učenju u formalnim okruženjima obrazovanja. Dalje, navode da učenje u muzeju kao informalnom okruženju ima određene specifičnosti u odnosu na učenje u formalnim institucijama. Učenje u muzeju nije vođeno od strane nekog spoljašnjeg autoriteta, već je dobrovoljno, samousmereno i personalno, gdje pojednici svih uzrasta mogu da uče svojim tempom, da zadovolje radoznalost i upotrebe ono što su naučili. Fokus je na samom procesu učenja i ono što je još specifično za učenje u muzeju jesu realne stvari, koje predstavljaju bogate izvore za sticanje različitih znanja i iskustava pričom koju pričaju, informacijama i idejama koje prenose. Tako muzej nudi

iskustveno učenje, koje je bazirano na susretu sa realnim predmetima, koje se odvija kroz razumijevanje, znanje, vještine, osjećanja, stavove, ali je uvek povezano s prethodnim učenjem.

Milutinović (2005) ističe da muzeji kao institucije informalnog obrazovanja imaju važnu ulogu u razvijanju motivacije za učenje. Iskustva stečena u muzeju mogu stimulisati nastavak formalnog obrazovanja. Takođe, muzeji omogućavaju proširivanje iskustva učenja započeta u formalnim okruženjima. U muzejima su učenici slobodni da slijede svoje interese, želje i učestvuju u demokratskom dijalogu. Ovo može pomoći u razvijanju intelektualne radoznalosti i želje za učenjem. Dalje, muzeji nude informacije visokog kvaliteta na pristupačnom nivou i kao informalni izvori učenja jedan su od načina da većina građana stiče nove informacije, znanja i veštine nakon školovanja. Muzeji mogu i da posluže kao svojevrsne laboratorije za ispitivanje i istraživanje novih pedagoških pristupa. Oni mogu da predstavljaju vitalan izvor doživotnog učenja, prema riječima pomenute autorke. Budući da obrazovanje treba sagledati kao doživotan proces, koji se ne odvija samo u školskom sistemu, već i u neformalnom i informalnom, potrebno je obezbijediti kompleksnu vaspitnoobrazovnu mrežu onima koji uče.

### **Muzejska pedagogija**

Odnos prema muzejima i njihova uloga u društvu bitno se mijenjaju u 20. vijeku. Bauer (1975: 106) pod terminom *muzejske pedagogije* sumira „kompleksnu problematiku široke tematike aktivnog odnosa muzeja prema posjetiocima i prema korisnicima od aktivnog delovanja muzeja u saradnji sa školama, od školskih grupa i školske nastave u muzejima, od širokog kruga masovnih posetilaca muzejske ekspozicije, muzejskih tematskih izložba, od odnosa prema stručnim i naučnim radnicima koji koriste muzeje za naučno – istraživački rad, do aktivne uloge muzeja kao vaspitno – obrazovnog faktora i faktora kulturnog života sredine u kojoj muzej deluje.“ Prema značenju kulturne baštine i kulturnih vrijednosti koje posjeduju, muzeji su faktor kulturnog i naučnog života i sredine, u svakom su društvu potrebni ukoliko svoju misiju vrše na način koji je današnjem društvu razumljiv i prihvatljiv i koji će stvoriti povezanost muzeja i posetilaca. Muzejska pedagogija ne može i ne smije ograničiti svoju tematiku jedino na nastavu u muzejima i vezu samo sa školama. Mora biti usmjerena i na obrazovanje odraslih i u tome je, možda, i najveći uticaj muzeja kao faktora kulturnog života. Muzejskoj pedagogiji, odnosno muzejskim pedagozima mora biti osnovni zadatak studije i područje interesa i naučnokritičkog razmatranja muzejska publika, njene potrebe i interesi.

„Muzejski pedagog je posrednik između muzeja i muzejske ekspozicije i muzejske publike, kreator pedagoške koncepcije muzejske ekspozicije, interpretator tematike ekspozicije načinom i jezikom koji je publici razumljiv, prihvatljiv, posrednik i informator u muzejskoj čitaonici i biblioteci“ (Bauer,

1975: 110). Područje interesa muzejskog pedagoga je muzejska publika i korisnici muzeja. Misija muzeja i njegove uloge u kulturnom životu sredine u kojoj djeluje zavisi u prvom redu od djelovanja muzejskog pedagoga i djelovanja muzejske službe u muzeju.

Milutinović (2006) navodi da se, ukoliko pogledamo sto godina unazad, može vidjeti da je muzejska pedagogija napravila pomak od *transmissione pedagogije* ka *konstruktivističkoj*. Transmisioni pristup vidi obrazovanje kao proces prenošenja informacija i poruka od strane onog koji više zna onome koji manje zna. U tradicionalnom muzeju muzejski pedagozi nijesu dobro integrisani u muzejsku strukturu zapošljenih. Njihov uticaj na rad muzeja ograničen je na dodatni rad sa posjetiocima na izložbi onda kada je „stvarni“ posao kustosa završen. U takvim muzejima postoji malo razumijevanja o potencijalu muzeja i pedagoškoj snazi eksponata i izložbi. Transmisiona paradigma ističe jednosmjernu transmisiju informacija od strane eksperta ka početniku. Za razliku od transmisionog pristupa muzejskoj pedagogiji, konstruktivistički pristup suštinu učenja ne vidi u dodavanju novih informacija starim, nego smatra da se znanje konstruiše. Ovaj pristup stavlja u centar interesovanja posjetioca, a nemuzejiski sadržaj i učenje shvata kao doživotan proces koji je podstaknut radoznalošću pojedinca. Dalje, Milutinović (2006) ističe da je onda kada je muzej baziran na konstruktivističkoj muzejskoj pedagogiji, pedagoški sadržaj na više načina pristupačan, povezan sa svakodnevnim životom i vođen sviješću o prethodnim znanjima posjetilaca. Ovim se posao muzejskog pedagoga proširuje. Njegova znanja, vještine i stručnost treba posmatrati kao vitalno oruđe razvoja muzeja. Kompetentan muzejski pedagog razumije procese učenja u muzeju, ima iskustva u kreiranju odnosa između muzejskih kolekcija i posjetilaca. Takođe, posjeduje vještinu rada u grupi, iskustvo u procjenjivanju njihovog konceptualnog nivoa, selektovanju informacija i povezivanje svakodnevnog sa stručnim znanjem.

Kada su u pitanju teorije i modeli učenja u muzeju, Milutinović (2006) ističe da su konstruktivističke koncepcije imale veliki uticaj na obrazovni rad u muzejima. Džon Djuji je u svojim radovima akcenat stavljaao na iskustveni aspekt učenja i potrebu za pripremanjem bogatih izvora učenja. Rad Pijažea je na brojne načine inspirisao oblikovanje muzejskih izložbi. Njegovo shvatanje razvojnih stadijuma implicira upotrebu različitih senzornih i motornih vještina na izložbi i mogućnosti za rukovanje predmetima. Vigotski i njegovi sljedbenici stavljaju naglasak na komunikaciju u razvoju pojedinca. Pojam zone narednog razvoja upućuje da je glavni zadatak odraslih da podstiču one psihičke procese koji još ne postoje u djetetu, ali se mogu pojaviti ukoliko se obezbijede adekvatni uslovi učenja. Dizajneri u muzeju treba da obezbijede materijal za građenje u svrhu pružanja prilika učenicima da učestvuju. Bruner, slijedeći Vigotskog, takođe, naglašava ulogu socijalne intereakcije i jezika. Imao je veliki uticaj na učenje u muzeju sa idejama o važnosti oblikovanja povoljnih okolnosti za

učenje. Postoje brojne savremene teorije i učenja koja utiču na razvoj okoline za učenje u muzeju. Danas se prepoznaje da su socijalni kontekst i interakcija s drugima od suštinske važnosti za proces saznanja. Brojni savremeni pristupi učenju u muzeju nalaze svoje utemeljenje u sociokulturnoj teoriji učenja. Takođe, savremene teorije ističu ličnu aktivnost u procesu učenja, odnosno da bi učili i stvarali značenja posjetioci moraju biti aktivni na izložbi. Posjetiocyte treba ohrabriti da postanu samoregulatori sopstvenog učenja (Milutinović, 2006).

### **Pedagoške radionice u muzeju**

Do savremenog doba vrhunac pedagoškog rada i pedagoške uloge muzeja postignut je osnivanjem specijalizovanih školskih i pedagoških muzeja. Mnogi od njih bili su otvoreni nastavnicima, đacima i studentima, gdje se upotpunjavalo znanje za redovnu nastavu. Muzeji se već od tada prilagođavaju zahtjevima obrazovanja i vaspitanja (Babić, 2009).

Radionica kao jedna od metoda grupnog rada podrazumijeva veći broj učesnika i svaki učesnik treba da bude aktivan tokom procesa rada. Ovaj oblik rada zahtijeva akciju od svakog učesnika i time se ne ostavlja mjesto za pasivno posmatranje. Posebno je karakteristično za radionice da je najveći dio aktivnosti dat u formi igre. Pri tome se igra shvata u najširem smislu riječi, kao najozbiljniji posao koji dijete radi (Pavlović – Lazarević, 2009).

Dinamika edukativne radionice podrazumijeva nekoliko faza (Pavlović – Lazarević, 2009: 138 - 139):

- prvo nastaje lični doživljaj, koji je isprovociran odgovarajućim sadržajem;
- sljedeći korak je uobličavanje doživljaja;
- zatim slijedi razmjena, odnosno komunikacija s drugim učesnicima, što predstavlja jedan od najdjelotvornijih načina osvješćivanja i obogaćivanja vlastitog iskustva;
- konačno, elaboracija, obrada doživljaja i uvid.

Bitne prednosti radioničarskog postupka u odnosu na školu su u tome:

- što je lično iskustvo u centru pažnje,
- što se učesniku pristupa kao cjelovitoj ličnosti,
- što se znanje ne nameće već se nudi, tako da je svaki učesnik slobodan da u radionicu unese onoliko koliko želi i da iz nje uzme onoliko koliko može (Pavlović – Lazarević, 2009: 139).

Kušević (2014) navodi da je muzejska radionica jedan od oblika aktivnosti koje muzej nudi svojim posjetiocima. Ističe se da je namijenjena školskim grupama, ali se sve češće radionice održavaju zbog potreba različitih korisnika, zavisno od njihovog interesa, dobi i slično. Uglavnom su radionice vezane za sadržaj ili predmet iz muzeja i svaka radionica ima cilj, korisnike, kontekst, medije i rezultate. Muzejski predmet je osnova oko koje se događa aktivnost u muzeju. Za razliku od teksta razumljiv je svim generacijama. Promatranje

predmeta pomaže posjetiocu da razvije kritičko promatranje koje će ga podstaći na dalje istraživanje. Učenje se događa po teoriji koja zagovara da manipulisanje predmetom aktivira razmišljanje i zaključivanje, što je osnovna teorijska postavka Djuija. Praktičan rad može da pomogne da posjetioci usmjere pažnju na djelovanje, stvaranje i kreativnost i da bolje razumiju teorijski sadržaj i temu. Dok teorijska znanja ostaju na nivou usvajanja i promišljanja, praktični rad dovodi do konkretnih, opipljivih rezultata. Veoma je važno nakon radionice na određenu temu provjeriti rezultate, da li zaista podstiče promatranje, razumijevanje, povećava li interes za sadržaj, istraživanje i slično. Muzejski edukatori znaju da je predmet početna tačka, a ne kraj muzejskog iskustva posjetioca. Predmeti podstiču na razmišljanje i refleksiju.

Kako ističe Babić (2009), muzeji su danas su suočeni s pojavom novih tehnologija i metodoloških pristupa u edukaciji i moraju tragati za novim metodama predstavljanja svojih sadržaja posjetiocima. Izložba sama po sebi nije dovoljna ako posjete nijesu nadograđene stručnim vođenjem, prezentacijama i edukativnim radionicama. Muzejske edukativne radionice namijenjene su svim posjetiocima, a naročito omladini od predškolskog uzrasta do fakulteta. Posljednjih godina, prema riječima istog autora, naši muzeji pokušavaju da ponudom novih sadržaja ostanu aktuelni i u savremenim uslovima. Muzej Vojvodine u Novom Sadu već 13 godina organizovanjem pravog karnevala obilježava Bele poklade. Učesnici karnevala šetaju maskirani ulicama, a stručni žiri proglašava deset najuspešnijih maski.

Postoje razne inovacije, performansi i instalacije, multimedijalne prezentacije i smotre arheološkog filma, etnološkog filma i slično. Za predškolsku djecu i mlađi učenički uzrast u muzejima se organizuju muzejske radionice na razne teme. U novije vrijeme organizuju se i radionice za penzionere i za sve druge posjetiocioe. Odgovor muzeja na izazov interaktivnih aktivnosti savremenih interaktivnih multimedijalnih učionica jesu muzejske edukativne radionice. Namijenjene su svim kategorijama posjetilaca i mogu se organizovati za najrazličitije teme. (Babić, 2009)

U razvoju muzejske edukacije veliki doprinos ima ICOM (International Council of Museums). Karas (2011) navodi da pad broja muzejskih posjetilaca na našim prostorima traje od devedesetih godina prošlog vijeka. Da bi se ovo stanje promijenilo urađeno je više stvari u nekoliko faza. U prvoj fazi definisano je stanje i problemi, a u toku rada uveden je sistem planiranja pedagoškog rada sa posjetiocima i postepeno je definisan opis poslova kustosa pedagoga.

Kada su u pitanju naši muzeji, Muzej Vojvodine organizuje igraonice i radionice za djecu, penzionere, osobe sa invaliditetom. Za muzejske pedagoge je posebno važno i uvođenje novih tehnologija, posebno interneta. Muzejski pedagog je onaj koji treba da organizuje i animira i time doprinosi povećanju broja posjetilaca u muzeju. Neke od aktivnosti koje muzejski pedagozi obavljaju u modernim muzejima su:



- Programi u vezi s izložbom/postavkom za posjetioce tokom radnog vremena muzeja;
  - Posebni programi van vremena kada je muzej otvoren za posjetioce;
  - Dešavanja: ples, pozorište, koncerti;
  - Edukativni razvoj: literatura, materijali;
  - Radionice;
  - Dizajn postavke, otvorenost muzeja;
  - Istraživanje publike;
  - Saradnja sa školama, fakultetima, organizacijama, edukativnim centrima;
  - Aktivnosti vezane za websajt, društvene mreže i druge online aktivnosti.
- <http://muzejirade.com/edukacija-u-muzejima/>

Muzej u odnosu na institucionalizovani oblik nastave u razredu koristi metode kojima se posjetioci podstiču na razmišljanje i aktivno učestvovanje. Muzejski pedagozi zato imaju veliku odgovornost da odgovore na potrebe korisnika, da uoče njihove individualne karakteristike, da prilagode metode prezentovanja u svrhu zadovoljstva korisnika, kao i veće posjećenosti muzeja (Kušević, 2014).

Pavlović – Lazarević (2009) piše o ideji Pedagoškog muzeja u Beogradu da muzej približi publici. Ideja je započeta kada je postavljena izložba pod nazivom *Učionica s kraja XIX veka*. Tokom desetak godina organizovan je veliki broj edukativnih pedagoških radionica s djecom predškolskog i školskog uzrasta. Novina u metodologiji rada sa djecom bio je slobodan pristup pojedinim ambijentalnim cjelinama, gdje su djeca mogla ponešto i da dodirnu. Iz svega ovoga izrastao je projekat *Da li mogu opet da dođem?*, kao odgovor na potrebu da se predškolicima i učenicima na smislen i atraktivan način približi sadržaj stalne postavke muzeja. Pomenuta autorka ističe da muzeji treba da prenose ideje i omogućće razumijevanje, bude radoznalost i utiču na način na koji ljudi shvataju i osjećaju svijet. Muzeji mogu imati brojne prednosti u procesu podučavanja djece, jer su ona oslobođena pritiska i obaveza i u muzeju mogu da iskažu svoju autentičnu radoznalost.

Dalje, ista autorka ističe da djeca nijesu *tabula rasa*. U svakom trenutku kada započinju neko učenje, mora se uzeti u obzir da djeca već imaju neka svoja postojeća znanja i iskustva. Kakva god da su ta znanja, ona su osnova na kojoj se gradi novo znanje i treba imati u vidu sljedeće u pedagoškim aktivnostima u muzeju:

- Učenje je samostalna misaona konstrukcija onoga koji uči. Bez misaone aktivnosti onoga koji uči nema učenja.
- Učenje je zapravo uspostavljanje veza između onoga koji uči i novog znanja.
- Učenje je po svojoj suštinskoj prirodi interaktivno. Interakciju treba shvatiti u najširem smislu, kao interakciju sa fizičkim okruženjem, socijalnim okruženjem, kao i sa objektom saznavanja. Pri tome je veoma važan mehanizam učenja, stvaranje kognitivnog konflikta.

- Učenje se može shvatiti kao konstrukcija znanja, kao socijalna asimetrična razmjena u kojoj učestvuje jedan odrasli i jedan početnik. Ova socijalna razmjena jeste efikasan način za buđenje kognitivnog konflikta i za proces u kome će odrasli voditi dijete do sve većeg osamostaljivanja u određenoj funkciji (Pavlović – Lazarević, 2009: 132).

### **Zaključak**

Pregledom relevantne literature možemo zaključiti da su muzeji kroz istoriju bili mjesta u kojima su se čuvale i sabirale kulturne, umjetničke, naučne i istorijske vrijednosti. Uslovi za razvoj njihove vaspitnoobrazovne funkcije stvoreni su onda kada su postali otvoreni za publiku. Takođe, u centru muzejskih interesovanja i aktivnosti bio je sam muzejski predmet, da bi se osamdesetih godina prošlog vijeka desile velike promjene. Muzeji se od statičnih skladišta pomjeraju ka centrima za aktivno učenje. Ovo ne znači da ne treba da zadrže tradicionalna obilježja i funkcije, ali moraju da imaju u vidu potrebe savremenog čovjeka.

Kao institucije informalnog obrazovanja muzeji posjeduju široke mogućnosti da zadovolje potrebe savremenog društva. Potrebno je da uvažavaju aktivnu ulogu posjetilaca u konstruisanju značenja sa izložbe, jer samo stavljanjem u službu posjetilaca mogu da ostvare svoju ulogu neiscrpnih izvora saznanja u društvu znanja. Brojne savremene teorije i učenja utiču na razvoj okoline za učenje u muzeju. Socijalni kontekst i interakcija s drugima prepoznaju se kao veoma značajni za proces saznanja. Ono što se posebno ističe jeste da posjetioци moraju biti aktivni da bi učili i stvarali značenja. Promjene u shvatanju samog procesa učenja i prirode saznavanja od muzeja traže da postanu centri za aktivno učenje. Učenje u muzeju može da zadovolji intelektualnu radoznalost, proširi lična iskustva, kao i da utiče na povezivanje novih informacija s prethodnim znanjem.

Pored uobičajene, tradicionalne uloge čuvanja kulturnih dobara, muzeji se sve više prilagođavaju potrebama i željama svojih korisnika. Odgovor muzeja na izazov interaktivnih nastavnih i vannastavnih aktivnosti jesu muzejske radionice, koje se mogu organizovati na najrazličitije teme. U današnje vrijeme muzeji moraju da pruže zadovoljstvo, razonodu, informacije i obrazovanje. Kako se radi o publici različitog doba, kao što su predškolci, učenici osnovnih i srednjih škola, studenti, penzioneri, osobe sa invaliditetom, muzej svojom aktivnošću treba da privuče različite posjetioce. Različitim oblicima rada s djecom, posebno pedagoškim radionicama, muzeji mogu da se uključe u proces vaspitanja i obrazovanja. Ova vrsta rada koja predstavlja istovremeno i rad i zabavu podstiče interesovanje, želju za saznavanjem i motivaciju za dalje učenje i obrazovanje. Takođe, brojne su prednosti u procesu podučavanja djece jer su ona oslobođena pritiska i obaveza i mogu da iskažu svoju autentičnu radoznalost.



## Literatura

- Babić, M. (2009). „Muzejske edukativne radionice“. *Muzeji*, (2), 103 – 119. <http://www.anthroserbia.org/Content/PDF/Articles>
- Bauer, A. (1975). „Muzejska pedagogija“. *Muzeologija*, (17), 101 – 111. <https://hrcak.srce.hr/101345>
- Karas, M. (2011). „Sistem planiranja pedagoškog rada“. U: *Edukacija u Muzejima*. (34 - 36). Beograd: Nacionalni komitet ICOM-a Srbije [http://icom.museum/uploads/tx\\_hpoindexbdd/Icom-Serbia\\_casopis\\_1\\_Dec.2011.pdf](http://icom.museum/uploads/tx_hpoindexbdd/Icom-Serbia_casopis_1_Dec.2011.pdf)
- Krivošejev, V. (2012). *Muzeji, menadžment, turizam: ka savremenom muzeju, od teorije do prakse*. Valjevo: Narodni muzej.
- Kušević, M. (2014). *Muzejska radionica kao oblik edukacije*. Neobjavljen diplomski rad. Univerzitet u Zagrebu, Filozofski fakultet. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/4378/>
- Milutinović, J. (2002). „Učenje u muzeju“. *Pedagoška stvarnost*, (5-6), 354 – 365.
- Milutinović, J. (2003). *Humanistički pristup vaspitno – obrazovnoj ulozi muzeja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Milutinović, J. (2005). „Uloga informalnih oblika obrazovanja u reformi sistema vaspitanja i obrazovanja“. U E. Kamenov (ur.): *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije* (68 - 82). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2006). „U susret promenama sistema vaspitanja i obrazovanja – muzeji kao paradigma učionice van škole“. U E. Kamenov (ur.): *Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije* (250–264). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J., Gajić, O. & Klemenović, J. (2008). „Muzeji kao centri učenja: Umetnička dela u funkciji razvoja percepcije i dečjeg stvaralaštva“. U B. Kulić & D. Randaco (ur): *Oseti umetnost: interkulturalno iskustvo u muzejskoj edukaciji* (119 - 265). Novi Sad: Galerija Matice srpske.
- Pavlović – Lazarević, G. (2009). „Da li mogu opet da dodem?“ *Muzeji*, (2), 121 – 163. <http://www.anthroserbia.org/Content/PDF/Articles/5fcea7a14f004fc3a42bd31f30cafd66.pdf>
- Vasić, Lj. (2012). „Muzeji kao savremeni centri učenja i njihov položaj u društvu znanja“. *Pedagoška stvarnost*, 58(2), 254 – 268.
- URL: <http://muzejirade.com/edukacija-u-muzejima/>, 26. decembar 2017.

## MUSEUMS AND PEDAGOGICAL WORKSHOPS

### **Abstract:**

Nowadays, we are witnessing a new era for museums, which must make certain changes in order to adapt to modern conditions. These changes, above all, relate to changing attitudes towards the audience by shifting focus from objects to visitors and their activity. Museums have great educational opportunities and can be an important source of lifelong learning. How knowledge is quickly outdated is no longer limited to formal systems. This is a significant opportunity for museums to become non-formal education institutions as part of lifelong learning. This paper discusses educational opportunities that museums have and the importance of pedagogical workshops, since their audience consists of children, students, parents, teachers, experts from different fields and others. Museum workshops can be intended for all visitors, especially children and young people from preschool age to adulthood. They should strive to offer new contents in compliance with current and contemporary conditions. In such a way they may well succeed to respond properly to rapid changes by using multimedia and the Internet. However, workshops, organized by museums on a wide variety of topics are the most efficient response to the challenge of interactive teaching and extracurricular activities. For different forms of work, especially pedagogical workshops, museums can engage their experts and become a reliable partner in the process of upbringing and education. Museums have the opportunity to satisfy intellectual curiosity, expand experience and knowledge. What is particularly emphasized is the activity of visitors.

**Key words:** *educational role of museum, informal education, museum pedagogy, pedagogical workshops.*



Смиљана КОЈИЋ-ГРАНДИЋ<sup>1</sup>  
Мирослава КОЈИЋ<sup>2</sup>  
Загорка МАРКОВ<sup>3</sup>

## ЛИКОВНА КРЕАТИВНОСТ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ У ОДНОСУ НА СОЦИОЕКОНОМСКИ СТАТУС ЊИХОВИХ ПОРОДИЦА И ПОЛ ИСПИТАНИКА

### Резиме:

Ликовни израз предшколске дјеце јединствен је и рефлектује се на ликовну синтаксу и на креативност дјечјих цртежа (Којић и Марков, 2013). Дјеца од раног предшколског узраста способна су да се ликовно изражавају одређеним и очекиваним развојним редосљедом. У овом развојном периоду потребно их је само подстицати на слободно ликовно изражавање, а не подучавати их. Циљ овог истраживања је утврдити да ли социоекономски статус породица предшколске дјеце и пол испитаника утичу на ликовну креативност предшколске дјеце. У истраживању је учествовало 130-оро предшколске дјеце мушког и женског пола. Инструмент коришћен у овом истраживању је скала процјене ликовне креативности (Корас Vukašinić, 2005). Скала је прилагођена истраживању. Социоекономски статус породице има утицаја на ликовну креативност предшколске дјеце према већини показатеља ликовне креативности. Дјеца из сиромашних породица су према већини показатеља показали нижу ликовну креативност у односу на дјецу која потичу из материјално боље ситуираних породица. Када је у питању пол испитаника дјевојчице су показале виши ниво ликовне креативности према једном показатељу ликовне креативности.

**Кључне ријечи:** *социоекономски статус породица, пол испитаника, ликовни израз.*

<sup>1</sup> Смиљана Којић-Грандић, проф. Основна школа „Јован Поповић“ у Кикинди

<sup>2</sup> Академик мр Мирослава Којић, проф. струковних студија у пензији

<sup>3</sup> Др Загорка Марков, проф. струковних студија, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

## Увод

Широк је опсег параметара којима се описује ликовна креативност предшколске дјеце. За бављење овом тематиком неопходан је поред теоријског знања и непосредан рад с овом дјецом у својству стручњака – ликовног педагога у оквиру усмјерених ликовних активности (Којић и Markov, 2013). Није довољно процјењивати само цртеже предшколске дјеце. Неопходно је пратити флукуацију њиховог ликовног израза од уводног дијела/асоцијације; главног дијела/ликовне експресије и завршног дијела/ликовне рефлексije. Неки аутори сматрају да је важније бавити се подстицањем ликовног израза дјеце него њиховом ликовном креативношћу (Gagić, Jarundža Milisavljević i Đurić Živković, 2015). Други аутори на основу дугогодишњег васпитнообразовног рада у реализацији усмјерених активности ликовног васпитања предшколске дјеце сматрају да дјеца која се правилно подстичу да се ликовно изражавају у највећем проценту су и ликовно креативна (Којић и Markov, 2013).

Потребу за цртањем имају сва дјеца, јер су цртање и ликовно изражавање универзални језик за којим имају потребу и слијепца дјеца (Kennedy, 1997). Због тога дјетету треба омогућити да што прије почне да се ликовно изражава, па да визуелне и друге сигнале и симболе трансформише у вербалне у намјери да објасни свој цртеж у завршноекспресивном дијелу ликовних активности (Majstorvić i Markov, 2016; Kojić i Markov, 2013). У предшколском узрасту дјечји цртеж је искрен, јер оно не зна да прикрије нешто што одрастао не би смио да сазна већ, напротив, жели нешто да му саопшти цртежом. Одрасли могу да одобре спонтани ликовни израз за добробит дјетета, или то неће учинити, јер нијесу у стању да овладају дјечјим ликовним симболима. Дјечји цртеж може да има и сврху дијагностичког средства, терапеутске релаксације, програмске и организационе акселерације и амплификације дјетета као и интегративне личности. Ликовни израз дјеце може до те мјере да буде упечатљив, па да га априори означавамо и креативним. Ликовни израз је јединствен као рукопис или отисак прста (Kojić, Zeba i Markov, 2015; Kojić i Markov, 2013; Brković, 2011). Ликовним изразом у цртежу дијете понекад открива своје унутрашње сукобе који ће се уколико не буду препознати као визуелна порука лоше одражавати на његов развој (Nikoltsos, 2001, према, Rubin, 1997; Vinner, 1982; Gardner, 1980). Али цртајући дијете слободно изражава проблеме који га спутавају па цртеж може да има значајну улогу у сузбијању негативних емоција (Nikoltsos, 2001, према; Hallidai, 1998), а што је у складу с резултатима студије рађене на овим просторима (Kojić, Zeba i Markov, 2015). Због тога се ови аутори слажу да ликовно изражавање може имати и терапеутско дејство за предшколску дјецу. Посљедице лошег социо-економског стања породице (примаоци материјалне помоћи од стране центара за социјални рад, незапошљеност родитеља, и сл.) могу да

се јаве на узрасту од двије и три године дјетета и везана су за когнитивни развој дјетета. Овој дјецци према истраживањима недостаје рана језичка стимулација тако да она већ у првој години заостају за вршњацима посебно у развоју говора (Jelić i Jovanović, 2011:82, према Hirsh, 2005). Резултати других истраживања показују да назадују и у погледу ликовног израза у односу на вршњаке (Kojić i Markov, 2009), али уз подршку васпитача који током усмјерених ликовних активности примјењује савремени методички приступ ова дјеца се врло брзо напредују у ликовном изразу и ликовној креативности (Kojić, Markov i Samardžić, 2012). Да би ликовни развој дјетета текао у позитивном правцу васпитачи морају да буду упознати са законитостима ликовног развоја дјецце, да поштују њихову индивидуалност и познају педагошке поступке које стимулишу ликовне способности (Filipović, 2009). Васпитачи треба да буду едуковани и у погледу естетске процјене дјечијих цртежа.

### **Ликовни израз и ликовна креативност предшколске дјецце**

Опште је познато да је ликовни израз предшколског дјетета рефлектован кроз цртеж представља широк дијапазон информација о дјететовој личности и развоју (Lazarević, 2015; Luquet, 1927; рема: Karlavaris i sar., 1986; Pijaže, i Inhelder, 1996). Ликовни израз предшколске дјецце представља урођену способност која се не учи од околине већ функционише као дечја спонтана интеракција којом се дјечији унутрашњи свијет и околина стапају у ритмичну цјелину (Kojić i Markov, 2017; Vukšinić, 2007; Supek, 1958). Дјечији ликовни израз испитује се из различитих углова, а у намјери да се спознају аспекти развоја дјетета. Путем дјечијег цртежа могуће је процијенити дјечји когнитивни, опажајни, моторички, а посебно емоционални аспект развоја (Kojić, Zeba i Markov, 2015; Kojić i Markov, 2013; Picard & Durand, 2005; Jolley, Knox & Foster, 2000). Једно новије истраживање показује да се путем ликовног израза подстиче вршњачака подршка типичне дјецце у односу на дјеццу са сметњама у развоју (Majstorović i Markov, 2016).

Научна истраживања показују да ликовне активности позитивно утичу на све развојне аспекте дјетета: сазнања, усмјеравања пажње, дивергентог мишљења и др., а у исто вријеме подстичу опуштање цијелог организма што се рефлектује на позитивна осјећања посебно среће код дјецце (Balić Šimrak, 2010). Дјеццу треба подстицати да се несметано ликовно изражавају, јер тако развијају и креативну имагинацију као важну компоненту стваралачког мишљења. Слобода у ликоном изразу омогућава дјецци да стекну самопоуздање и сигурност у способности сопственог ликовног језика у ликовном изражавању (Jurković, *et al.*, 2010:62). Ово је у складу с увјерењима других аутора (Nikoltsos, 2001, према, Armstron and Armstong, 1975) гдје треба имати у виду да не треба спутавати дјететову

природу да се ликовно изражава како то у биолошком смислу може, већ да црта онако како може и да испуњава сопствене циљеве, а не одраслих.

Ликовни израз урођена је потреба и способност изражавања дјече. Ту способност дјеца не уче од друштвене околине него се она развија из природних потенцијала у виду спонтане интеракције дјечјег унутрашњег свијета и спољашње околине (Vukašinić, 2007:117). Према Пијажеу цртање је једна од најзначајнијих потреба дјетета и једна је од основних форми дјечјег изражавања која је повезана с дјечијим укупним, а посебно интелектуалним развојем (Brković, 2011:199). Стваралаштво може покренути стварност, у најширем смислу, дакле, оптичку акустичку или социјалну стварност, затим то могу бити и унутрашњи подстицаји ствараоца (Karlavariš i sar., 1986:34). Како су предшколска дјеца диспонирана да се ликовно изражавају, а о њиховој креативности говори и Пабло Пикасо као императивно стваралачкој, онда предшколском дјетету треба само обезбиједити услове, а оно ће покренути стваралаштво које ће промијенити стварност (Којић, 2014). Дакле, Карлаварис и сар. (1986) сматрају да стваралаштво може покренути стварност, а три деценије касније Којић (2016) на основу богатог искуства из праксе у раду с предшколском дјецом је увјерена и да посједује чињенице да стваралаштво не само да покреће већ и мијења стварност. Ликовни израз дјече може бити инспирација и освјежење за другачије приступе у ликовној умјетности. Пикасо би у вријеме умјетничке стагнације себе намјерно усмјеравао на регресивну и инфалтину фазу у ликовном изразу како би сагледао нове приступе у стваралаштву (Škorc, 2012). Карлаварис и Крагуљац (1981) у закључку свог истраживања остављају отворено питање трансфера ликовне креативности на поједина подручја људског рада и стваралаштва као једну од могућности. Налази истраживања ових аутора су показали да ликовна креативност утиче на развој креативног мишљења. Ово практично значи да ликовна утиче на општу креативност.

### **Методологија истраживања**

#### ***Проблем истраживања***

Ликовни израз предшколског дјетета је суптилнији од било ког другог средства изражавања и генетички је диспониран. Дјечје опажање је израженије од опажања одраслих. У томе и јесте њихова супериорност, јер због јаче перцепције она теже развотежи и цјеловитости. Управо у ликовном изразу и ликовном стваралаштву дјеца проналазе ритам и равнотежу између реалности и свог унутрашњег ритма (Supek, 1958). Проблем овог истраживања потиче из питања да ли лош социоекономски статус породице може да утиче на ликовну креативност предшколског дјетета. Такође, и да ли пол предшколског дјетета има утицаја на испољавање ликовне креативности. Студије показују да су дјевојчице на

овом узрасту ликовно креативније, да се ликовно изражавају са много више детаља (Лазаревић, 2015). Истраживање Богомила Карлавариса и Мире Крагуљац (1981) потврдило је да се развијањем ликовне креативности утиче и на развој креативног мишљења уопште. Овим се у фокус стављају и дјеца која се у свом породичном окружењу не подстичу на ликовно изражавање. Родитељима је много важније да у цртежу виде вјештину у приказу облика, а не да препознају и открију дјечије емоције које су довеле до недовољно тачног и јасног приказа облика. Дјеца до дванаесте године живота најчешће нијесу биолошки спремна да у ликовном изразу искључе емотивни садржај из свог ликовног израза, па често доживљавају критике одраслих због недовољно тачног и јасног приказа облика (Којић и Марков, 2013). Дјеца из породица која су лоше материјално ситуиране често немају прибор за цртање којим би остваривали своју биолошку потребу за ликовним изразом. Проблем је још израженији ако дјеца не добијају вишегодишњу прилику да се ликовно изражавају. Похађање вртића у периоду само кратког обавезног припремног програма пред полазак у школу није довољан за развој ликовног израза и ликовне креативности, пре би се могло рећи да је закаснио и да је ненадокнадив уколико се дјетету не буде пружила прилика за интензивније ликовно изражавање.

### ***Циљ истраживања***

Основи циљ рада је да се утврди да ли социоекономски статус породица предшколске дјеце и пол испитаника утичу на ликовну креативност предшколске дјеце.

### ***Хипотезе истраживања***

Очекује се да не постоји значајна статистичка разлика у испољавању ликовне креативности код предшколске дјеце у односу на пол.

Очекује се да постоји значајна статистичка разлика у испољавању ликовне креативности код предшколске дјеце у зависности од социоекономског статуса њихових породица.

### ***Узорак***

Узорком је било обухваћено 130 испитаника предшколског узраста (Табела 1) који су током 2015. године редовно похађали Предшколску установу „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Од тог броја 68-оро (52.30%) дјеце су мушког, а 62 (47.70%) су женског пола. Узорак је у односу на пол уједначен ( $\chi^2=0.277$ ,  $p=0.598$ ,  $df=1$ ). Сва дјеца су похађала припремни програм за полазак у школу и били су узраста од 6 до 6 година и 6 мјесеци (+- 2 мјесеца) уз разлику да су испитаници из прве двије групе вртић похађала најмање двије године. Дјеца из треће групе су школске 2014/15.г. први пут била уписана у вртић. Усмјерене ликовне активности су се у свим групама реализовале савременим методичким приступом (Model Којић, 2013) који се заснива на подстицању дјеце на ликовно изражавање без подучавања.



Табела 1 – Структура узорка према полу

<i>Испитаници</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Дјечаци	68	52.30%
Дјевојчице	62	47.70%
Укупно	130	100 %

Утврђено је да су групе према показатељу социоекономски статус уједначене (Табела 2). Укупан број испитаника из сиромашних породица је био 39 (30%), укупан број дјеце чије породице су имале задовољавајући социоекономски статус је био 43 (33.10%), а 48 (36.90%) потиче из породица које имају добар материјални статус. Није утврђена значајна статистичка разлика испитаника по групама према показатељу социоекономског статуса њихових породица ( $\chi^2=0.938$ ,  $p=0.625$ ,  $df=2$ ,  $df=2$ ). Индикатори за процјену социоекономског статуса су били: да ли су породице примаоци новчане надокнаде од стране центара за социјалну заштиту, да ли су породице ослобођене плаћања вртића због тога што немају материјалних примања или су она недовољна, запошљеност родитеља, тип породице (хранитељске, једнородитељске, сродничке, дисфункционалне и сл.), материјални и имовински статус (без ријешеног стамбеног питања, честа промјена адресе пребивалишта уз лоше хигијенске услове, без купатила и сл.) и занимање родитеља.

Табела 2 – Структура узорка према социоекономском статусу породице

<i>Статус породице</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Лош социоекономски статус	39	30 %
Задовољавајући социоеконом. статус	43	33.10%
Добар социоеконом. статус	48	36.90%
Укупно	130	100 %

### ***Инструменти и процедура***

Истраживање је реализовано током фебруара и марта 2015. г. у вртићима Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди.

За процјену ликовне креативности дјеце предшколског узраста коришћена је скала процјене (Koras Vukašinović, 2005) прилагођена овом истраживању. Ова скала је коришћена у сличним истраживањима (Japundža Milisavljević, et.al; Majstorović, 2017; Kojić, Markov i Kojić Grandić, 2017).

Дјеца из свих група су у оквиру редовних усмјерених активности ликовног васпитања имали задатак да на тему „Цвет“ цртачком техником фломастер, у црној боји, дају своје ликовно рјешење.

Цртеже предшколске дјеце процјењивала су два професора методике ликовног васпитања предшколске дјеце који имају дугогодишње искуство у раду с предшколском дјецом. Дјечији радови су вредновани на

тростепеној скали: високо изражена ликовна креативност је вреднована бројем 3, осредње изражена креативност бројем 2 и ниско изражена ликовна креативност бројем 1. Показатељи којима је процјењивна ликовна креативност предшколске дјеце су сљедећи: *Слобода у ликовном изразу; Дијете не иде у шаблон; Цртежи су композицијски добро постављени; Дјелови цртежа егзистирају као цјелине*; Код двоје тврдње нијесу утврђене статистички значајне разлике међу групама. *Дијете се игра ликовним елементима стварајући на моменат (Вукашиновић-Копас, 2005) и Истражујући дијете презентује лични израз.*

Општи подаци о испитаницима преузети су из педагошке документације уз сагласност родитеља дјеце и управе Предшколске установе.

### **Обрада података**

За утврђивање статистички значајних разлика у погледу параметара ликовне креативности примјењена је т-тест за независне узорке и униваријантна анализа варијансе (АНОВА). Поузданост закључивања разлика је на нивоу  $p < 0.05$ . Статистичке анализе су спроведене употребом SPSS програма, верзија 23.

### **Резултати истраживања с дискусијом**

Анализирајући Табелу 1 констатујемо да се између дјечака и дјевојчица јавља значајна статистичка разлика код једне тврдње *Истражујући дијете презентује лични израз односно оригиналност у ликовном изразу* ( $t = -3.589$ ,  $p = .000$ ) у корист испитаника женског пола.

Табела 3. *Израженост ликовне креативности у зависности од пола*

Опис инструмента	Пол	N	M	SD	Std. Error	t	p
					Mean		
Слобода у ликовном изразу	м	68	2.29	.754	.091	.392	.696
	ж	62	2.24	.761	.097		
Дијете не иде у шаблон	м	68	2.29	.774	.094	.382	.703
	ж	62	2.24	.783	.099		
Цртежи су композицијски добро постављени	м	68	2.22	.750	.091	.1.060	.291
	ж	62	2.08	.753	.096		
Дјелови цртежа егзистирају као цјелине	м	68	2.19	.758	.092	.1.046	.298
	ж	62	2.05	.798	.101		
Дијете се игра лик. елем. стварајући на моменат	м	68	2.46	.721	.087	-.595	.298
	ж	62	2.53	.740	.094		
Истражујући дијете презентује лични израз	м	68	2.12	.856	.104	-3.3.589	<b>.000</b>
	ж	62	2.60	.639	.081		

Резултати сличних истраживања показују да су дјевојчице предшколског узраста вјештије у цртању (Lazarević, 2015), а да су креативније у ликовној техници рељефа у глини (Adamov, 1997).

Статистички значајни резултате су показале дјевојчице на ТСТ-DP тесту креативности типа папир – оловка, који се задаје групно, захтијева се слушање и вршење упутстава датих за рјешавање. Од дјеце се тражи мирно и концентрисано сједјење у клупи како би добијени цртеж би високо вреднован (Maksić i Đurašić Vojanović, 2004:92). Истраживања показују да цртежи дјевојчица предшколског узраста обилују детаљима и да су у њима они видљиво присутнији у односу на цртеже дјечаке предшколског узраста. Дјевојчице нагињу и теже естетизацији радова, орнаментици (Manojlović, i Arsić, 1992). Анализом различитих студија ови аутори су дошли до закључка да је ликовни израз код дјевојчица на предшколском изразу бржи у односу на дјечаке. Жеља дјевојчица да презентују свој лични емотивни израз у ликовном истраживању је потврђена у овом истраживању. До овог закључка је током дугогодишње праксе у оквиру предмета Методика ликовног васпитања дјеце предшколског узраста дошла ауторка Мирослава Којић. Она је реализујући усмјерене активности ликовног васпитања са предшколском дјецом у Вјежбаоницама (Више школе за образовање васпитача у Кикинди) дошла до овог закључка (Којић, Грујић, Марков, Којић Грандић, и Мандић, 2014). Дјевојчице су много више мотивисане да у свој ликовни израз унесу више детаља, а то се понекад погрешно тумачи да су склоне „украшавању“, на примјер када цртају на тему: цвјетна башта, мамина хаљина, шаре за ћилим, и др.

Табала 4. Израженост ликовне креативност у зависности од социоекономског статуса породице

Показатељи креативности	Испитаници	N	M	SD	Std. Error	F	p
Слобода у ликовном изразу	I група	39	2.03	,743	,119	8.521	,000
	II група	43	2.12	,697	,106		
	III група	48	2.60	,707	,102		
	укупно	130	2.27	,755	,066		
Дијете не иде у шаблон	I група	39	2.05	,688	,105	6.082	,003
	II група	43	2.15	,812	,105		
	III група	48	2.56	,741	,107		
	укупно	130	2.27	,775	,068		
Цртежи су композицијски добро постављени	I група	39	1.90	,718	,115	13.430	,000
	II група	43	1.93	,632	,096		
	III група	48	2.56	,712	,103		
	укупно	130	2.15	,752	,066		
Дјелови цртежа егзистирају као цјелине	I група	39	1.79	,732	,117	13.701	,000
	II група	43	1.95	,653	,100		
	III група	48	2.54	,743	,107		
	укупно	130	2.12	,778	,068		
Дијете се игра лик. елем. стварајући на моменат	I група	39	2.49	,756	,121	.440	,645
	II група	43	2.42	,698	,106		
	III група	48	2.56	,741	,107		
	укупно	130	2.49	,729	,064		

Истражујући дијете презентује лични израз	I група	39	2.33	,737	,118	3.551	,032
	II група	43	2.15	,899	,101		
	III група	48	2.58	,663	,130		
	укупно	130	2.35	,794	,070		

Увидом у Табелу 2. констатујемо да постоји значајна статистичка разлика између група код сљедећих тврдњи:

*Слобода у ликовном изразу* ( $F=8.521$ ;  $p=,000$ ) гдје су претпостављамо дјеца из треће групе похађала вртић до тада само шест мјесеци и још увијек била у фази истраживања сопствених могућности и страха да ликовним рјешењем неће одговорити на постављени задатак. У односу на ову дјецу треба примјенити педагошки модел подршке у усмјереним активностима ликовног васпитања (Којић, Markov i Samardžić, 2012) гдје је дијете упознато с чињеницом да ће његов јединствени и непоновљиви склоп ликовних елемената у ликовној синтакси бити високо вреднован. А не да уз велики психофизички напор на задату ликовну тему дијете облике и форме из природе црта реалистички и по укусу одрасле особе.

Код тврдње *Дијете не иде у шаблон* ( $F=6.082$ ;  $p=,003$ ) претпостављамо да дјеца из треће групе још увијек сматрају да нацртати оно што представља симбол нечега (нпр. дрво: стабло и крошња; цвијет: дршка, листови и латице) јесте најбоље рјешење. Јер се ту одмах опажа да је у питању одређени објекат који представља симбол из окружења. Дијете није свјесно да је квалитет баш у томе што посматрач треба визуелно и емоционално да анализира цртеж, да „прочита“ дјечију ликовну поруку са много симбола и смјерница. Дијете је увјерено да оно што је очигледно и у чему нема ни мало дјечије ликовне мистике која је особена за предшколски узраст, управо јесте прави одговор на задату тему ликовног рада. У ово је увјерено, ако му одрасли, прије свега родитељи или васпитачи наметну ово увјерење. Дијете ће у жељи да задовољи естетску форму одраслих уложити велики напор да нацрта што реалније задату тему. Већина дјеце неће успјети да задовољи овај захтјев, јер биолошки није способно за такав задатак. Цртање ће у том случају престати да буде релаксација и радост за дијете и оно ће полако почети да губи ентузијазам за најзначајнијим обликом изражавања свог психичког живота (Nikoltsos, 2001, према; Hallidai, 1998). Предшколска дјеца која живе у социоекономски угроженим породицама управо како показују резултати имају инхибицију да се ликовно изражавају, јер су очекивања њихових родитеља знатно виша. Они од своје дјеце која су тек са шест година пошла у вртић, очекују да у цртежу своје дјеце препознају реалне приказе форми и облика, јер наводно она већ шест мјесеци похађају предшколски програм. Задатак васпитача је да разувјери родитеље да циљ ликовног изражавања дјеце предшколског узраста није увјежбавање цртачких вјештина. Код њих треба развијати родитељске

компетенције којима ће своју дјецу подстицати да пуно смјело и слободно цртају, без обзира на видљиви резултат. Важно је да развију жељу за цртањем, да се ослободе страха да ће бити изложени негативном суду и да стекну сигурност која утиче на cjелокупни развој. Ова дјеца ће врло брзо напредовати у ликовном стваралаштву (Којић, Markov i Samardžić, 2012).

Тврдња *Цртежи су композицијски добро постављени* ( $F=13.430$ ;  $p=,000$ ) показују ликовно неискуство дјеце из треће групе. Она су се одједном нашла у ситуацији да на ограниченом простору представе тему ликовног рада и при томе губе концепт хармоније у готово свим ликовним елементима. Понакад су и боје на цртежима ове дјеце у дисхармоничном контексту (бирају и одлучују се за било коју боју из зеленог спектра боја, мислећи да је само важно да покажу да препознају зелену боју – јер трава је зелена и у истој композицији бирају било коју плаву за небо, јер је небо плаво, кров је црвен, сунце је жуто...) што додатно нарушава хармонију тонова у композицији. Овакав резултат није посљедица неспособности дјетета да буде ликовно креативно већ неадекватно ликовно искуство и жељи да се одраслима прикажу у најбољем светлу, да знају и препознају боје у окружењу с једне стране, а са друге присутан је и страх да не смију да гријеше ако би траву обојили црвеном а кров зеленом бојом. Не знају да би њихово најбоље стваралачко свјетло било управо њихова неувјежбаност. Управо ликовно неувјежбана и неспутана дјеца не праве композицијске погрешке у ликовној синтакси (Којић, Markov i Којић Grandić, 2017; Majstorović, 2017).

Код тврдње *Дјелови цртежа егзистирају као цјелине* ( $F=13.701$ ;  $p=,000$ ) очекивана је разлика између група, јер досадашња истраживања показују да предшколска дјеца која су дужи временски период била обухваћена савременим методичким приступом у реализацији ликовних активности стичу овај елемент ликовне креативности (Majstorović, 2017; Којић, Markov i Којић Grandić, 2017), јер ликовне елементе спонтано и без ограничења, без страха и без инхибираности и др. слажу у различитим комбинацијама у ликовној синтакси. Богатство ликовне синтаксе доприноси томе да се често дешава да на једном цртежу откривамо и по неколико различитих по садржају и теми композиција. Предшколска дјеца која су обухваћена савременим методичким приступом у усмјереним активностима ликовног васпитања по Моделу Којић (2013) често раде у малим групама и воде рачуна о контексту простора и композицији учећи се и тимском раду. Управо ово доприноси да групни цртежи могу да егзистирају као компактна цјелина, али и да сваки понаособ задржи своју посебну ликовну синтаксу у склопу цјелине композиције. Ово указује на феномен групне креативности (Ristić, Škorc i Mandić, 2016) гдје су резултати резултат односа, а не индивидуалног доприноса.

Код двије тврдње није утврђене статистички значајне разлике међу групама *Дијете се игра ликовним елементима стварајући на моменат*

( $F=,440$ ;  $p=,645$ ) Очекивали смо овакве резултате, јер предшколска дјеца су по природи радознала и у својој радозналости слободна да своја сазнања интерпретирају на себи својствен начин, да се играју појмовима. Сматрамо великим помаком и сам подстицај на игру са ликовним елементима, јер ће дијете у једном моменту осјетити свој ликовни импулс и онда ће оним даром које има свако предшколско дијете започети своју ликовну креативност која ће трајати ако се не спутава негдје до десете године живота дјетета (Kojić i Kojić Grandić, 2016)

И код тврдње *Истражујући дијете презентује лични израз* ( $F=3.551$ ;  $p=,032$ ) резултати су били очекивани, јер ликовним изразом дијете трансформативним дијалогом износи своје емоције, открива своју личност, започиње комуникацију, скреће пажњу на себе, тражи свој ликовно просторни идентитет и сл. Не постоје два предшколска дјетета која су у овим областима када их посматрамо генерално слична, јер је суштина ликовног израза предшколског дјетета оригиналност која јесте и круцијална за ликовну креативност. Због тога се може претпоставити да ће ова дјеца ако им се омогуће средства за ликовно изражавање уз подстицај успјети да изразе своју природну датост – ликовну креативност према свим параметрима. Дијете црта искреношћу и ентузијазмом и не треба бити запитан зашто је на примјер јабуку обојило љубичастом бојом и сл., јер није поента у реалистичком представљању теме већ у презентовању дјететовог личног израза (Nikoltsos, 2001, према, Lovenfeld, 1975). У потпуности бисмо се сложили са ауторима који сматрају да не треба посматрати само да ли дијете узрастом прати одговарајуће фазе у ликовном изразу дјеце опште популације већ нагласак треба ставити на разлике у ликовној креативности сваког дјетета. Управо тиме што за дијете створимо услове да испољи ликовну креативност нам даје прилику да стекнемо комплекснији увид колико су различите ликовне поетике појединца. То јест да га посматрамо холистички (Nikoltsos, 2001, Miller, 1993, Perez de Cuellar, 1996, Richards, 1980). Креативност можемо схватити као развојни феномен људи као најсавршенијих бића којима се појединац формира и самоизграђује у социјалном окружењу. Овај феномен утичући на појединца утиче и на хуманизацију образовања односно на друштво у ширем смислу, корак по корак реконструишући појединца, а остављајући безвремене вриједности човјечанству. Али, треба бити стрпљив (Skogs, 2012). Ово је врло чврст разлог због чега предшколско дијете не смијемо преусмјеравати на биолошки детерминисаном ликовно креативном путу већ подстицати овај развојни феномен дат људском роду. Вратили бисмо се на констатацију да мало дијете има ентузијазам, жељу, самопуздање да црта, али није биолошки зрело да црта онако како опажа. А постоји велика могућност да је одређени проценат дјеце ликовно даровит и да га



одрасли спутавају у његовој слободи и потреби за јединственим ликовним изразом, јер захтијевају да у њиховим ликовним радовима облици и форме буду исте или сличне онима у природи. Управо тиме анулирају можда будућег умјетника, јер он ће и у будућности имати велики таленат, али не и ентузијазам (Nikoltsos, 2001, према, Armstron and Armstong, 1975). Дакле, феномен ликовне креативности се развија од раног дјетињства, јер то је само једна карика у низу ка оствареном ликовном умјетнику који има ентузијазам, мотивацију, инспирацију и сл.

Неки аутори сматрају да дјеца из сиромашних породица најчешће нијесу имала прилику да се до прије поласка у вртић ликовно изражавају, па разлике у ликовној креативности управо настају из ових разлога. А, не због тога да ова дјеца имају мање способности да ликовним изразом испоље ликовну креативност. Међутим, сиромашне породице чији чланови подржавају један другог и које су постале отпорне на материјалне недеће. Оне често баш због жеље чланова да изађу из круга сиромаштва чине напоре да хармонизују своје односе дајући приоритете нематеријалним вриједностима. Родитељи ове дјеце се жртвују за своју дјецу и брижношћу стварају топлу атмосферу у породици (Jelić i Jovanović, 2011). Истраживање које су спровели ови аутори показује да сиромашна дјеца уз индивидуалну подршку ликовног педагога врло брзо могу да надокнаде све недостајуће развојне фазе у ликовном изразу, све оно што је настало као последица тога што нијесу имала услове да се до поласка у вртић ликовно изражавају (Којић, Markov i Samardžić, 2012), јер биолошки они имају потенцијале за ликовно изражавање и стваралаштво. Савременим методичким приступом у методици ликовног васпитања (Којић i Markov, 2013) ликовни израз ове дјеце добија једну посебну димензију која се посебно рефлектује на употребу комплементарних контрастних боја у контексту ликовне синтаксе, па се њихова ликовност углавном од стране ликовних педагога за предшколско васпитање и образовање процјењује као оригинално и јединствено. Предшколском дјетету треба дати одговарајућа ликовна средства да се ликовно изражава и пустити га да то чини неспутано, или га само подстицати (Којић, 2014). Односно, предшколац има ентузијазам, жељу, самопуздање и природну потребу да црта, али га одрасли ометају, јер нису задовољни његовим ликовним умијећем јер оно представе о објекту приказује онако како има идеју о њему, а не како он стварно изгледа у оптичком смислу.

У предшколском узрасту дјеца приказују оно што о објектима знају, а не оно што непосредно виде. Дијете које је обесхрабрено од стране одраслих, због неуспјеха губи ентузијазам, па кад у каснијем периоду (периоду визуелног реализма) буде способно да појаве и облике и објекте из спољног света доводе до ликовних решења, он то неће чинити. Управо због тога што нема више подстицаја, ентузијазма. А док је био у фази

схеме (идеопластични цртеж) и развијене схеме његова мотивација, ентузијазам и природна потреба за цртењем су спутавани, јер биолошки није био способан да се визуелно реалистички изражава (Nikoltsos, 2001, према, Armstrong and Armstrong, 1975).

Дијете путем ликовног израза може да открије и своје унутрашње конфликте који се лоше рефлектују на његов развој (Nikoltsos, 2001, према, Rubin, 1997; Vinner, 1982; Gardner, 1980). Експресија путем ликовног израза у том смислу има улогу катарзе и може да има терапеутски карактер (Nikoltsos, 2001, према, Hallidai, 1998), а што је складу са налазима добијеним у студијама рађеним на овим просторима (Којић, Zeba i Markov, 2015; Којић i Markov, 2012).

Неки аутори сматрају да дјечи треба обијезбедити што више ликовних средстава за ликовно изражавање и дозволити им да експериментишу, да развијају ликовне идеје којима се уз помоћ менталних слика играју (Robinson Bargo, 2006).

### **Закључак**

На основу истраживања констатујемо да према показатељима испољавања ликовне креативности предшколске дјеце (Копас-Вукашиновић, 2005) према већини индикатора постоје значајне статистичке разлике између испитаника у односу на социоекономски статус њихових породица. Виши ниво ликовне креативности испољавају дјеца из породица са бољим социоекономским статусом код сљедећих показатеља: слобода у ликовном изразу, дијете не иде у шаблон, цртежи су композицијски добро постављени и дјелови цртежа егзистирају као цјелине. Када је у питању пол дјевојчице су показале виши ниво ликовне креативности према показатељу *Истражујући дијете презентује лични израз*.

Природн импулс дјетета је да саопштава своје емоције кроз ликовну синтаксу која добија праву димензију, ако онај који добија информацију разумије дијете и подстиче га у ликовном изразу не постављајући му питања и не инхибирајући га. Одрасла особа треба да зна да ликовни израз предшколског дјетета није рефлексивна дјететова визуелна перцепција (чести коментари: „оно тако види“), већ експресија његових емоција на вербалну, музичку, тактилну и др. стимулацију. Дијете емоцију изражава ликовном синтаксом остављајући свој ликовни рукопис на цртежу који готово увијек према већини процјењиваних параметара креативности изнад просјека. Дакле, нема предшколске дјеце која нијесу ликовно креативна. Постоје одрасле особе које њихову ликовност спутавају инсистирајући на апсолутно реалном представљању објеката, а дијете у предшколском и раном школском узрасту у биолошком смислу није зрело за тај процес (Којић i Markov, 2013). Ликовни израз или било који начин да се појединач ликовно изрази је једна од основних потреба која представља важан



фактор у човјековом развоју, самоостварењу и достизању идентитета (Erić, 2010:17). Разумевање дјетета, ослушкивање порука и сигнала које нам шаље кроз свој ликовни израз, кључни су мотив комуникације кроз ликовност која доприноси свеукупном развоју (Šipek, 2015).

Дакле, спутавањем предшколског дјетета да се ликовно изражава онако како оно може и жели ми несвјесно ризикујемо да утичемо на губитак самопоуздања и ентузијазма дјетета. Губитак ентузијазма и жеље за ликовним изразом се лоше одражава на самопоуздање дјетета, које ће и у одраслом добу бити способно да се ликовно изражава и ствара, али неће бити мотивисано. Управо ће му недостајати један период живота који касније кроз све фазе можемо окарактерисати као фазом демотивисаности, недостатка ентузијама, интравертности и сл.

Општи закључак на основу дугогодишњег искуства у васпитнообразовном раду са предшколском дјецом у вртићу је да је усмјерена ликовна активност једина активност у вртићу у којој предшколско дијете не треба подучавати. Ако одрастао није педагошки образован и компетентан да га подстиче на самостално ликовно изражавање онда нека му само обезбиједи простор и ликовна средства да се ликовно изражава. Дјечји природни импулс, онтогенетско насљеђе и генетички код ће му омогућити да се ликовно изражава и говори својим јединственим ликовним језиком. Дијете ће и поред свих препрека било без руку и ногу, (дјеца се ликовно изражавају држећи оловку или четкицу ногама уколико немају горње екстремитете или у устима, ако немају ниједан екстремитет. Познат је случај девојке из Бачке Паланке, из Србије која успјешно завршава Академију умјетности у Новом Саду. Она је рођена без горњих екстремитета. Од најранијег дјетињства је испољавала жељу да се ликовно изражава па је цртала држећи оловку у устима. И слијепа дјеца се уз подршку васпитача, педагошких асистената, тифлопедагога ликовно изражавају користећи фломастере који остављају рељефни траг, или цртају на специјалним таблама са фолијама са танком плутом и сл. Док се ликовно изражавају слабовида и слијепа дјеца развијају осјећај за простор и просторне релације (Kojić i Markov, 2013; Kennedy, 1997). Дакле, безброј је разлога да оно говори и изражава се ликовним језиком, а не постоји ниједан разлог да буде ускраћено у том процесу.

### Литература

– Adamov, N. (1997). Efekti podsticanja stvaralaštva kod dece predškolskog uzrasta. *Pedagoška*

– Balić Šimrak, A. (2010). Predškolsko dijete i likovna umjetnost. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16-17(62-63), 2-8.

- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Vukšinić, A. (2007). Prostor u dječjem likovnom izražavanju. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 2(3), 115-140.
- Gagić, S., Japundža-Milislavljević, M., Đurić-Zdravković, A. (2015). Examples from Visual Surroundings as an Incentive for Children with Mild Intellectual Disability to Express their Creativity in the Art Domain. *Croatian Journal of Education*, Vol. 17, No.Sp.Ed.3, 41-64.
- Erić, Lj. (2010). *Psihoanaliza i psihopatologija likovnog izraza*. Beograd: Arhipelag.
- Jelić, M. i Jovanović, B. (2011). Siromaštvo kao faktor školskog neuspaha učenika. *Socijalna misao*, br, 4, 79-95.
- Jolley, R. P., Knox, E. L., & Foster, S. G. (2000). The relationship between children's production and comprehension of realism in drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol.18, No, 4, 557-582.
- Jurković, T., Tomljanović, E., Gašpar, H., Štulić, S., Jedrejčić, E., Špoljar, S. i Andrašek, A. (2010). Crtačke tehnike. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16-17(62-63), 9-13.
- Karlavaris, B. i Kraguljac, M. (1981). *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja*. Beograd: Prosveta.
- Karlavaris., B., Kelbli, J. i Stanojević-Kastori, J. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kennedy, J. M. (1997): How the Blind Draw, *Scientific American*, January, 76–81. Retrieved November 24, 2017, from <https://www.scientificamerican.com/article/how-the-blind-draw-200609/>
- Kojić, M. i Markov, Z. (2009). Romska deca u vrtiću – korak u suzbijanju socijalne distance prema prema Romima. *Socijalna misao*, 4, 139-149.
- Kojić, M., Markov, Z. i Samardžić, B. (2012). Individualna pedagoška podrška romskoj deci u okviru likovnih aktivnosti. U.T. Grujić (ur), *Tematski zbornik - Kompetencije vaspitača zadruštvo znanja* (179-189). Kikinda: VŠSOV.
- Kojić, M. i Markov, Z. (2013). Podsticanje likovne kreativnosti kod predškolske dece – savremenim metodičkim pristupom. *Nastava i vaspitanje*, 62(1), 52-69.
- Којић, М., Грујић, Т., Марков, З., Којић Грандић, С. и Мандић, Д. (2014). Холистичко васпитање и образовање дјеце у активностима развоја говора и ликовног васпитања. Република Србија ЗУОВ Центар за професионални развој запослених у образовању КАТАЛОГ програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/2015. и 2015/2016. (стр: 864-865)

–Kojić, M., Zeba, R. i Markov, Z. (2015). Crtež i likovni izraz u otkrivanju i suzbijanju dječje agresivnosti. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 163-174.

–Kojić Grandić, S. i Kojić, M. (2016), Značaj likovnog izraza i crtanja dece predškolskog i ranog školskog uzrasta iz ugla likovnog pedagoga. U L. Marinković (ur), *Zbornik radova, Svakodnevni život deteta* (251-261). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

–Kojić, M. i Markov, Z. Kojić Grandić, S. (2017). Podsticanje likovne kreativnosti kodpredškolske dece savremenim metodičkim pristupom. U M. Šćepanović (ur.), *Tematski zbornik „Darovitost“* (139-145), Novi Sad: Udruženje građana „Mensa“.

–Kopas-Vukašinović, E. (2005). Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37(2), 82-98.

–Lazarević, R.N. (2015). Razvijenost veštine crtanja kod dece predškolskog uzrasta. *Inovacije unastavi – časopis za savremenu nastavu*, 28(1), 82-91.

–Majstorović, V., i Markov, Z. (2016). Vršnjačka podrška detetu s intelektualnom ometenošću na aktivnostima likovnog vaspitanja u redovnom vrtiću. *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 50(4), 95-111.

–Majstorović, V. (2017). Efekti primene savremenog metodičkog pristupa u likovnim aktivnostima na kreativnost dece, U S. Radosavljević (ur.), *Tematski zbornik „Istraživački prisupu vaspitnoj praksi,“* (91-97), Beograd: Savez udruženja vaspitača Srbije.

–Maksić. S. i Đurišić Bojanović, M. (2004). Kreativnost, znanje i školski uspeh. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36(1), 85-105.

–Mann, B. S., & Lehman, E. B. (1976). Transparencies in children's human figure drawings: A developmental approach. *Studies in Art Education*, Vol. 18, No.1, 41-48.

–Manojlović, A. i Arsić, Z. (1992). *Psihologja detinjstva i mladosti*. Novi Sad: „Misao“.

–Markov, Z. i Kojić, M. (2012). Hraniteljske porodice i deca sa smetnjama u razvoju. *Pedagoška stvarnost*, 53(2), 319-328.

–Nikoltsos, C. (2001). Researching Children 's Art: Systematic Observations of the Artistic Skills of Young Children. Unpublished manuscript, Aristotle University of Thessaloniki, Greece. 1-23.

Retrieved November 24, 2017, from <https://www.scribd.com/document/305599798/Ed-449899-Researching-Children-s-Art-Systematic-Observati>

–Picard, D., & Durand, K. (2005). Are young children's drawings canonically biased? *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 90, No. 1, 48-64.

- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: ZUNS.
- Ristić, I., Škorc, B. i Mandić, T. (2016). Novelty and coherence in group creative processes. *Psihologija*, 49(3), 213-229.
- Robinson Bargo, J. (2006). Fostering imaginative expression in elementary art students: A descriptive study of teachers strategies. Virginia Commonwealth University Retrieved November 24. 2017. From <http://scholarscompass.vcu.edu/etd/968>
- Supek, R. (1958). *Umjetnost i psihologija*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Filipović, S. (2009). Značaj kognitivno-razvojnih programa za razvoj kreativnosti dece
- predškolskog uzrasta u oblasti likovnog vaspitanja. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 22(2), 16-30.
- Freeman, N. H., Eiser, C., & Sayers, J. (1977). Children's strategies in producing three
- dimensional relationships on a two-dimensional surface. *Journal of experimental child psychology*, Vol, 23, No, 2, 305-314.
- Šipek, B. (2015). Kako komunicirati likovnim jezikom djece. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za*
- odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima. 21(79), 21-22.
- Škorc, B. (2012). *Kreativnost u interakciji – Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Mostart.

## **THE FINE ART CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH REGARD TO THE SOCIAL AND ECONOMIC STATUS OF THEIR FAMILIES AND THE GENDER OF EXAMINEES**

### **Abstract:**

The fine art expression of preschool children is a unique expression which is reflected in fine art syntax and creativity of children's drawings (Kojic and Markov, 2013). Children are able to artistically express themselves in definite and expected developmental order from an early preschool age. During this developmental period, children should only be induced to free fine art expression without teaching them. The goal of this study is to determine the facts that influence the fine art creativity of preschool children. In this research 130 preschool children of both genders have participated. The instrument used in the research is the assessment scale of artistic creativity (Kopas Vukasinovic, 2005). The scale has been adjusted to the research. The social and economic status of a family has an impact on the fine art creativity of preschool children according to most indicators of fine art creativity. Children from poor families showed lower fine art creativity in comparison to children from financially better-off families. When it comes to the gender of examinees, girls showed higher level of fine art creativity according to one indicator of fine art creativity.

**Key words:** *Socio-economic status of families/Gender of the respondents/Artistic expression.*

*Emina HEBIB*<sup>1</sup>  
*Kristinka OVESNI*<sup>2</sup>

## REFORMSKI PROCESI U OBLASTI ŠKOLSKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI – pogled školskih pedagoga<sup>3</sup>

### Rezime:

Posljednjih dvadesetak godina pokrenute su i realizovane brojne i različite promjene u obrazovnoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema u Srbiji. Nakon objašnjenja reforme obrazovanja kao procesa promjena i analize pitanja uloge praktičara u reformskim procesima, u ovom radu daje se pregled ključnih promjena u školskoj praksi koje su izvršene od 2000. godine, kada je započeta sveobuhvatna reforma obrazovanja u Srbiji, do danas. Kao osnova za osvrt na način sprovođenja ovih promjena i njihovih efekata, u radu su korišćeni rezultati rada sekcije školskih pedagoga, u okviru nacionalnog naučnog skupa *Susreti pedagoga – Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku*, održanom 25. i 26. januara 2019. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Učesnici u radu sekcije istakli su da su teškoće u sprovođenju reforme povezane sa: nerazvijenom jasnom vizijom i pratećom strategijom razvoja obrazovanja; nerazvijenim jedinstvenim okvirom koji bi obezbijedio međusobnu usaglašenost pojedinačnih promjena; nepripremljenošću praktičara za sprovođenje promjena. Kao pretpostavke uspješne reforme obrazovanja izdvojene su potreba da se, prije šireg uvođenja u sistem, provjeri usklađenost planiranih promjena sa obilježjima konteksta, kao i mogućnost njihovog sprovođenja u realnim uslovima i neophodnost da se u kreiranju promjena uvažavaju rezultati naučnoistraživačkog rada i potrebe prakse.

**Ključne riječi:** *reforma obrazovanja, promjene školske prakse, školski pedagozi.*

---

<sup>1</sup> vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

<sup>2</sup> vanredni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

<sup>3</sup> Rad je proistekao iz projekta *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji*, br. 179060 (2011-2019) koje realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, a finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## **Uvod**

U školskom sistemu Srbije, kao i u većini savremenih školskih sistema, već nekoliko decenija odvijaju se intenzivni reformski procesi. Od 2000. godine, kada je započeta sveobuhvatna reforma obrazovanja, do danas, u obrazovnoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema pokrenute su i realizovane brojne i različite promjene.

U ovom radu, nakon objašnjenja koncepta reforma obrazovanja i kratkog osvrt na aktuelne reformske procese u oblasti obrazovanja posmatrane u globalnim okvirima, posebno se analizira pitanje uloge praktičara u koncipiranju i realizaciji reforme.

Na polaznim osnovama ideje da praktičarima treba obezbijediti aktivniji prostor u kreiranju reforme u skladu sa potrebama prakse i obilježjima konteksta u kojem se ona ostvaruje i razvija, u tekstu je dat osvrt na pogled školskih pedagoga na do sada pokrenute i realizovane reformske procese u oblasti školskog obrazovanja.

## **Reforma obrazovanja kao proces promjena**

Reforma obrazovanja je složen koncept čije se značenje i sadržaj može različito tumačiti. U širem smislu, pod procesom reformisanja obrazovanja mogle bi se podrazumijevati sve promjene koje rezultiraju modifikacijom postojeće obrazovne prakse. U užem, a preciznijem značenju, reforma obrazovanja je proces koji se odnosi na strukturalno-organizacione promjene pojedinih ili svih segmenata školskog sistema (Hess, 2004) koje su često povezane i sa ugradnjom drugačijih pogleda na prirodu i funkciju obrazovanja u obrazovnu praksu. U drugopomenutom značenju, reforma obrazovanja se razumijeva kao proces promjena, odnosno intervencija u cilju razvoja obrazovanja (Angus, 2004; Zeus 2003). Promjene razvojnog karaktera u oblasti obrazovanja čine specifičnu vrstu promjena jer predstavljaju transformaciju postojeće obrazovne prakse, odnosno prakse funkcionisanja školskog sistema (Osborne & Brown, 2005). Ove vrste promjena dešavaju se kao rezultat kompleksnih i dugotrajnih procesa koje je neophodno razumijeti kako bi se mogli kontrolisati i kako bi se njima moglo djelimično upravljati (Fullan, 2001). U oblasti obrazovanja, promjene razvojnog karaktera ne treba da budu kratkoročne promjene koje su uglavnom usmjerene ka rješavanju konkretnih praktičnih problema, već promjene strateškog karaktera koje su odvijaju kao dio dugoročnog razvojnog planiranja i koje rezultiraju strukturalnim izmjenama u cjelini institucije (Hebib, 2019) i sistema.

Promjene koje se dešavaju u oblasti obrazovanja i reformski procesi koji se intenzivno sprovode posljednjih decenija u savremenim školskim sistemima, bez obzira na specifične ciljeve i sadržaj reformi u nacionalnim okvirima, imaju jednu zajedničku odliku – usmjerenost ka razvoju kvaliteta obrazovanja. Osiguranje i razvoj kvaliteta obrazovanja, kao glavna tendencija u



razvoju obrazovanja, povezuje se sa usmjerenošću ka poboljšanju efektivnosti i efikasnosti u funkcionisanju školskog sistema i s orijentacijom ka obezbjeđivanju uslova za ostvarivanje jednakosti i pravednosti u obrazovanju (Spasenović i Hebib, 2014). U naporima da se obrazovna praksa i praksa funkcionisanja školskih sistema razvijaju u skladu sa navedene dvije orijentacije, definišu se i ostvaruju različite strateške i političke mjere, pokreću i realizuju različiti procesi i aktivnosti čime se, zapravo, izdvaja nekoliko ključnih mehanizama putem kojih se ostvaruje ovaj proces (Hebib, 2015). Posebno se ističu: utemeljivanje programa obrazovanja na definisanim kompetencijama koje treba razvijati kod učenika/polaznika; razrada i praktična primjena evaluacije u obrazovanju; standardizacija različitih segmenata obrazovnog rada; razrada, primjena i jačanje novih modela upravljanja u oblasti obrazovanja (Spasenović i Hebib, 2014); praktična primjena inkluzivnog obrazovanja; razvoj i primjena funkcionalnog sistema profesionalnog razvoja zapošljenih u obrazovanju; jačanje materijalnih i ljudskih resursa u oblasti obrazovanja; razrada i primjena novog sistema finansiranja obrazovanja.

Navedene mjere, procesi i aktivnosti čine osnovu aktuelnih reformi obrazovanja koje se sprovode širom svijeta, a koje su, prema osnovnim ciljevima koji se njima žele ostvariti, sadržajima procesa i aktivnosti kojima se realizuju, načinu na koji se ostvaruju, veoma slične. Reformski procesi u oblasti obrazovanja kreću se sličnom putanjom, odnosno prate trend globalnog pokreta reformisanja obrazovanja (Sahlberg, 2010; 2016, prema: Spasenović, 2019). Proces globalizacije manifestuje se i u oblasti obrazovanja jednim, moglo bi se reći, jedinstvenim i univerzalnim modelom reforme. Ovo dovodi do svojrsne deteritorizacije i dekontekstualizacije reformi obrazovanja, odnosno zanemarivanja shvatanja obrazovanja kao fenomena koji je specifičan za određeni kulturni kontekst i njime je određen (Steiner Khamsi, 2012, prema: Spasenović, 2019). Zaboravlja se da je moguće razraditi jedinstveni i univerzalni model reforme, ali da se on ne može podjednako uspješno primijeniti u različitim sredinama, posebno ne u onim u kojima sprovođenje reforme zahtijeva preispitivanje i mijenjanje stavova i uvjerenja ključnih aktera školskog sistema o funkciji i prirodi obrazovanja (Finnan, 2000). Uspješne reforme obrazovanja, naime, nijesu samo rezultat dobrih ideja, već i uslova pod kojima su se te ideje razvile i u kojima se primjenjuju iz njih proizašla rješenja (Fullan, 2009). Iz tog razloga dešava se da se u sprovođenju reformi obrazovanja koje se temelje na istim konceptualnim osnovama i praktičnim rješenjima u različitim sredinama nailazi na brojne i različite teškoće. Jedno od pitanja na kojem se reforme obrazovanja često „lome“ jeste pitanje uloge praktičara u ovom procesu.

### **Uloga praktičara u reformskim procesima**

Proces reforme obrazovanja praćen je nizom teškoća među kojima se kao najizraženije često ističu teškoće povezane s otporima praktičara prema



promjenama obrazovne prakse. Ovi otpori praktičara mogu biti prouzrokovani različitim faktorima, ali su najizraženiji ukoliko su prouzrokovani neslaganjem s konceptualnim okvirom reformskog procesa i neprihvatanjem razloga za neophodnost promjene postojeće prakse (Hebib, 2013). Stoga je u procesu reforme izrazito važno da se maksimalno „...mobiliziraju praktičari i obezbijedi njihova kooperativnost i preorijentacija ka promeni“ (Thompson et al., 2003; prema: Osborne & Brown, 2005, str. 234). U tom smislu, od velike je važnosti kako se upravlja školskim sistemom u uslovima njegovog reformisanja. Kapacitet zapošljenih za odgovorno sprovođenje promjena i aktivnu participaciju u reformisanju direktno je povezan sa načinom upravljanja školskim sistemom. Efektivnost i efikasnost upravljanja školskim sistemom reflektuju se i na očuvanje i razvoj kompetencija praktičara, na njihove sposobnosti za aktivnu participaciju i adaptaciju na promjene (Ovesni et al., 2016). Poseban značaj u kreiranje klime koja pogoduje razvoju praktičara za aktivnu participaciju u sprovođenju reformi školskog sistema imju organi upravljanja (Brezicha et al., 2015).

Izvjesno je da najbolje rezultate u sprovođenju reforme obrazovanja pruža kombinacija direktivnog upravljanja od strane organa koji se nalaze na vrhu upravljačke hijerarhije (tzv. usmjeravanje procesa promjena odozgo) s jačanjem svih segmenata sistema kako bi se moglo pristupiti raspodeli obaveza i odgovornosti u sprovođenju reforme (tzv. usmjeravanje procesa promjena odozdo) (Hopkins, 2008, Moos & Huber, 2007, Pont, Nusche & Moorman, 2008, prema: Hebib, 2013). Upravljanje reformom obrazovanja najefikasnije je kada se kombinuju kruta spoljna odgovornost i mehanizmi kontrole s jačanjem lokalnih kapaciteta koji su ključni faktor uspeha reformskog procesa (Fullan, 2009). Jedno od glavnih obilježja uspješnih reformi jeste njihova inkluzivnost u odnosu na sve zainteresovane strane i obezbjeđivanje njihovog učešća u svim važnim reformskim etapama i procesima (Hargreaves, 2004; Fullan, 2007).

Prethodno rečeno vodi ka zaključku da se uloga praktičara u ostvarivanju i razvoju obrazovne prakse ne smije svoditi na ulogu realizatora promjena koje je osmislio i definisao neko drugi, već da praktičari treba da učestvuju u odlučivanju o tome šta, kako i zašto treba mijenjati u obrazovnoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema. Reforme predstavljaju dalekosežne, izrazito složene promjene. One zahtijevaju angažovanje kompetentnih kadrova koji posjeduju i kontinuirano razvijaju specifična znanja, vještine rješavanja problema i otvorenost za prihvatanje i aktivnu participaciju u razvoju klime koja pogoduje efikasnoj i efektivnoj adaptaciji na promjene (Ovesni, 2014).

Za sprovođenje kompleksnih promjena, kakvu predstavlja reforma školskog sistema, neophodno je sprovođenje brojnih, inkrementalnih adaptacija koje obuhvataju razvoj znanja, kompetencija i vrijednosnog sistema praktičara (Finnan, 2018). Zbog složenosti, sprovođenje reformi zahtijeva kompleksno stručno usavršavanje praktičara. Poseban značaj za efikasnu i efektivnu

realizaciju uloge praktičara ima njihovo adekvatno prihvatanje promjena, odnosno kongruentnost uvjerenja praktičara s vrijednostima koje se promoviraju reformom školskog sistema (Donnell, & Gettinger, 2015).

### **Reformski procesi u školskom sistemu Srbije**

U Srbiji je nakon 2000. godine započet proces temeljnog restrukturiranja i modernizacije školskog sistema, od kojeg se očekivalo da doprinese što uspješnijem ekonomskom oporavku zemlje, razvoju demokratije i međunarodnoj integraciji zemlje (Kovač Cerović & Levkov, 2002). U skladu s tim, definisana su tri osnovna cilja reforme obrazovanja: demokratizacija, decentralizacija i profesionalizacija obrazovanja (Spasenović, Hebib i Maksić, 2015).

Kao i u drugim školskim sistemima, reforma obrazovanja u školskom sistemu Srbije može se sagledati kroz promjene na dva plana: planu obrazovne politike i planu obrazovne prakse (Stanković, 2011). Naime, pored promjena u strukturi, organizaciji i načinu funkcionisanja školskog sistema, pokrenute su krupne promjene u obrazovnoj praksi koje su se zasnivale na sljedećim polaznim osnovama: decentralizaciji školskog sistema (prenosu ovlasti s centralnog, na regionalni, lokalni i školski nivo – otvaranju prostora za autonomiju učesnika procesa i ustanova, tj. participaciju u procesu odlučivanja); demokratizaciji vaspitnoobrazovne djelatnosti (jednakosti u obrazovanju svih kategorija korisnika, tj. dostupnosti kvalitetnog obrazovanja svima; razvijanju odnosa u institucijama na demokratskim principima); poboljšanju kvaliteta obrazovanja (putem standardizacije u obrazovanju, uspostavljanja i razvijanja sistema evaluacije vaspitnoobrazovnog rada, obrazovanja i profesionalnog razvoja zaposlenih u obrazovanju, formiranja državnih tijela, tzv. savjeta i stručnih tijela i institucija zaduženih za obezbjeđivanje kvaliteta u obrazovanju) (Hebib i Spasenović, 2011).

U nastavku teksta daju se nešto šire napomene o sljedećim ključnim promjenama sprovedenim u školskoj praksi: razvoj inkluzivne školske prakse; reformisanje programa školskog obrazovanja; razvoj i primjena evaluacije školskog rada i standardizacije u oblasti školskog obrazovanja; profesionalni razvoj nastavnika i drugih stručnih lica zapošljenih u školskom obrazovanju; razrada i primjena novih i drugačijih modela upravljanja u oblasti školskog obrazovanja.

*Razvoj inkluzivne školske prakse.* U Srbiji je *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009; 2017) propisano jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po bilo kom osnovu. U cilju pružanja podrške školama u primjeni inkluzivnog obrazovanja, u organizaciji nadležnog ministarstva odobren je i organizovan niz programa i obuka u ovoj oblasti namijenjenih praktičarima u školi (Muškinja, 2011), a objavljen je i određen broj priručnika za razvoj inkluzivne školske prakse. U dosadašnjem toku primjene inkluzivnog obrazovanja, došlo je do sljedećih

promjena u praksi školskog rada: formiranje i rad školskih stručnih timova za primjenu inkluzivnog obrazovanja; izrada i primjena individualnih obrazovnih planova (IOP 1, 2 i 3); ostvarivanje procesa pružanja dodatne podrške učenicima u nastavi i van nastave; angažovanje pedagoških i personalnih asistenata u školi. Neke od nevedenih promjena regulisane su posebnim podzakonskim dokumentima: *Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom* (2010; 2018) i *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na IOP, njegovu primenu i vrednovanje* (2010; 2018).

*Reformisanje programa školskog obrazovanja.* Počev od 2003. godine izvršene su značajne promjene na planu razvoja programa obaveznog obrazovanja. Postepeno su usvajani novi pravilnici o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja koji su sadržavali sljedeće izmjene: djelimična redukcija gradiva; uvođenje izbornih predmeta; postepeno premještanje težišta obrazovnog procesa sa sadržaja na ishode obrazovanja (Hebib i Spasenović, 2011). Regulacija nastavnog rada prema unaprijed definisanim standardima učeničkih postignuća i ishodima nastave i učenja ostvaruje se u potpunosti od ove školske godine jer se, prema trenutno važećim zakonskim rešenjima, donose drugačije koncipirani zvanični programski dokumenti – *Nacionalni okvir obrazovanja i vaspitanja* i planovi i programi nastave i učenja za pojedine nivoe (osnovno, srednje obrazovanje), cikluse i razrede obrazovanja (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017). Pored definisanja stručnih profila, na nivou srednjeg obrazovanja redefinisani su programi srednjeg stručnog obrazovanja koje karakteriše modularan pristup i povećan obim praktične nastave i profesionalne prakse, a postepeno i programi gimnazijskog obrazovanja (Hebib i Spasenović, 2011). Novi programi srednjeg stručnog obrazovanja imali su status ogleđa prije postepenog prevođenja u sistem (*Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji*, 2006). Aktuelna promjena u domenu srednjeg stručnog obrazovanja je uvođenje u praksu modela dualnog obrazovanja. Ovaj reformski proces regulisan je posebnim zakonom – *Zakonom o dualnom obrazovanju* (2017).

*Razvoj i primjena evaluacije školskog rada i standardizacije u oblasti školskog obrazovanja.* Evaluacija školskog rada u školskom sistemu Srbije sprovodi se eksternom evaluacijom i školskom samoevaluacijom. Eksterna evaluacija školskog rada sprovodi se primjenom sljedećih evaluativnih postupaka: nadzorom i kontrolom nad školskim radom (inspekcijski i stručno-pedagoški nadzor) koji postepeno dobija status i formu spoljašnje (eksterne) evaluacije rada škola kojom se ocjenjuje kvalitet svih oblasti definisanih standardima kvaliteta rada škola (*Pravilnik o standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova*, 2018; *Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova*, 2019); nacionalnim ispitivanjima obrazovnih postignuća učenika koja organizuje nadležno ministarstvo u saradnji sa Zavodom za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i učešćem u međunarodnim istraživačkim projektima

ispitivanja učeničkih postignuća (PISA – *Programme for International Student Assessment* i TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study*); organizacijom i realizacijom završnih ispita koji se polažu nakon osnovnog i srednjeg obrazovanja i koji, između ostalog, služe procjeni stepena ostvarenosti definisanih standarda obrazovnih ishoda i kvaliteta osnovnog i obaveznog obrazovanja (Hebib i Spasenović, 2014). Za razvoj sistema evaluacije školskog rada, pored restrukturiranja službe nadzora nad radom ustanova, posebnu vrijednost predstavljala je afirmacija koncepta i praktičnih rješenja samoevaluacije (Hebib, Matović & Baucal, 2011) škola i praktičara u školama. Školska samoevaluacija se u praksi primjenjuje i razvija kao postupak kojim se „podržava“ eksterna evaluacija rada škola, odnosno sprovodi se prema unaprijed definisanim, od strane nadležnih organa, standardima kvaliteta, kriterijumima i procedurama.

U domenu školskog ocjenjivanja, kao komponenti evaluacije školskog rada, posljednjih godina došlo je bitnih promjena – ocjenjivanje se odvija kao proces zasnovan na definisanim standardima učeničkih postignuća, odnosno primjenjuje se kriterijumsko ocjenjivanje uz kombinovanje formativnog i sumativnog ocjenjivanja i opisno ocjenjivanje u pojedinim razredima i predmetima (*Pravilnik o ocjenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2019; *Pravilnik o ocjenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju*, 2015). Dakle, evaluaciju školskog rada prati (ili joj prethodi) standardizacija u oblasti obrazovanja. Definisanju standarda posvećena je velika pažnja posljednjih godina i, pored standarda ishoda obrazovnog rada i standarda učeničkih postignuća, definisani su i standardi kvaliteta udžbenika, standardi profesionalnih kompetencija nastavnika, standardi kompetencija direktora ustanova, kao i standardi kvaliteta rada vaspitnoobrazovnih ustanova (Spasenović, Hebib & Maksić, 2015).

*Profesionalni razvoj nastavnika i drugih stručnih lica zapošljenih u školskom obrazovanju.* U proteklom periodu, od početka reforme obrazovanja do danas, sprovedene su važne promjene u oblasti inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, kao i određene promjene u pogledu uslova za zapošljavanje nastavnika i drugih stručnih profila koji se anagažuju u školskom radu. Zakonski je tako propisano da nastavnici i stručni saradnici treba da imaju završene studije drugog stepena (master akademske studije), kao i da moraju da imaju obrazovanje iz psiholoških, pedagoških i didaktičko-metodičkih disciplina stečeno tokom studija ili nakon diplomiranja u najmanjem obimu od 30 ESPB (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017). Zakonski su definisane i procedure sticanja i zadržavanja licence za rad nastavnika što je povezano s obavezom stalnog stručnog usavršavanja (Stanković, 2011). Stručno usavršavanje je uređeno kao oblast pohađanja akreditovanih programa stručnog usavršavanja, i to prevashodno po principu liberalizacije ponude i potražnje programa (Đerić, Milin i Stanković, 2014). Navedene promjene u inicijalnom

obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika i stručnih saradnika omogućile su razradu i praktičnu primjenu koncepta profesionalnog razvoja zapošljenih u obrazovanju koji se razumijeva kao složen proces razvijanja profesionalnih kompetencija, a rezultira i karijernim razvojem i napredovanjem u određeno zvanje (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, 2019).

*Razrada i primjena novih i drugačijih modela upravljanja u oblasti školskog obrazovanja.* Protekle dvije decenije postepeno se prelazilo na model upravljanja školskim sistemom koji se temelji na djelimičnoj decentralizaciji. Na nacionalnom (državnom), regionalnom, lokalnom nivou i nivou ustanova danas djeluju upravni organi specifičnog djelokruga rada i nadležnosti koje su redefinisane u odnosu na period prije pokretanja reforme obrazovanja. Formirane su i djeluju i stručne institucije nadležne za sprovođenje određenih stručnih poslova u oblasti vaspitanja i obrazovanja (Spasenović, Hebib & Maksić, 2015) što je trebalo da doprinese razvoju kvaliteta obrazovanja. Najveći izazov i dalje predstavlja pokušaj razrade i primjene efektivnog modela upravljanja školskim institucijama koje bi se temeljilo na otvaranju prostora za autonomiju škola i profesionalnu autonomiju zaposlenih, kao i na ideji o participaciji ključnih aktera školskog rada u procesu donošenja odluka. Iako je zakonski definisana autonomija škole (koja se prije svega treba ogledati u tzv. pedagoškoj autonomiji, odnosno u pravu škole da definiše dio školskog programa zavisno od lokalnih prilika, da u realizaciji obaveznog opšteg programa maksimalno koristi lokalne resurse, da organizuje nastavu i školski rad u skladu s mogućnostima povezivanja rada iz srodnih predmeta...) i profesionalna autonomija nastavnika kao pedagoškog stručnjaka i stručnjaka za predmet (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017), druge odredbe važećeg zakona, kao i drugi propisi kojima je regulisan školski rad nijesu usklađeni ili su čak u suprotnosti s ovom idejom i ovim rješenjem.

Sve prethodno navedene promjene nijesu se, međutim, uvodile u praksu školskog rada bez teškoća i problema. Pored diskontinuiteta u sprovođenju procesa reforme školskog sistema zbog promjena političke vlasti, posebne izvore teškoća predstavljali su nerazrađenost akcionih planova djelovanja svih odgovornih aktera i nekoordinisanost pojedinačnih aktivnosti različitih organa, tijela i institucija unutar školskog sistema, kao i nerazrađenost mjera i postupaka praćenja i analize ostvarenih rezultata reformskog procesa (Spasenović i Hebib, 2011). O teškoćama i problemima u sprovođenju reforme govore i podaci prikupljeni od školskih pedagoga kao aktera procesa, koje dajemo u nastavku teksta.

### **Školski pedagozi o reformskim procesima u oblasti školskog obrazovanja**

U okviru nacionalnog naučnog skupa *Susreti pedagoga – Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku*, održanom 25. i 26. januara 2019.



godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, 52 pedagoga osnovnih i srednjih škola je učestvovalo u radu sekcije pod nazivom *Reforma obrazovanja u Srbiji: polazišta, način kreiranja, realizacija i efekti aktuelnih promjena u obrazovanju*. Ovako formulisana osnovna tema rada sekcije školskih pedagoga konkretizovana je kroz sljedeće tri podteme: promjene u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema – osvrt na realizovane promjene i aktuelno stanje; osposobljenost praktičara za sprovođenje reformskih procesa i promjena u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema; pretpostavke uspješnog ostvarivanja procesa reforme. Rad u sekciji školskih pedagoga bio je organizovan u formi rada u malim radnim grupama i frontalnim oblikom rada, a osnovno metodičko rješenje koje se primijenilo bila je diskusija. Nakon razmjene iskustava i mišljenja o navedenim pitanjima u radnim grupama i saopštavanja rezultata rada radnih grupa, u formi frontalnog rada diskutovalo se o najčešće pominjanim pitanjima i temama. U nastavku teksta predstavljeni su osnovni rezultati rada sekcije školskih pedagoga prema navedene tri izdvojene teme.<sup>4</sup>

*Promjene u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema – osvrt na realizovane promjene i aktuelno stanje.* Uzimajući u obzir cjelokupan dosadašnji tok reforme obrazovanja u Srbiji, način kreiranja i realizacije promjena u školskoj praksi i praksi funkcionisanju školskog sistema, školski pedagozi su, ocjenjujući do sada postignuto, istakli da osnovni ciljevi i sadržaj reforme nijesu jasno definisani i da nije razvijena jasna vizija i prateća strategija razvoja školske prakse i prakse funkcionisanja školskog sistema, kao i da nije postignut zadovoljavajući nivo opšte saglasnosti o potrebnim promjenama. Poseban problem, prema mišljenju školskih pedagoga, predstavlja činjenica da se u školsku praksu uvodi niz promjena koje nijesu međusobno usaglašene i koje se odvijaju bez jedinstvenog, zajedničkog okvira.

Procjenjujući način sprovođenja i postignute efekte svih do sada sprovedenih promjena u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema, školski pedagozi su izdvojili promjene u oblasti profesionalnog razvoja nastavnika kao promjenu koja se sprovela sa najmanje teškoća, a novine vezene za upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija kao promjenu koja je, u najvećoj mjeri, dovela do očekivanih, pozitivnih efekata. S druge strane, programiranje nastavnog i školskog rada na temeljima prethodno definisanih standarda učeničkih postignuća i ishoda procesa nastave i učenja, kao i novi pristup školskom ocjenjivanju koji podrazumijeva primjenu kriterijumskog i formativnog ocjenjivanja ocijenjeni su kao promjene čije je ostvarivanje praćeno brojnim teškoćama i nejasnoćama. Međutim, kao promjene koje su praćene najvećim brojem problema i najizraženijim otporom praktičara navedene su novine u praksi nastavnog i školskog rada i funkcionisanju školske

---

<sup>4</sup> Moramo dodati dvije bitne napomene: prvi autor rada je bio voditelj u radu pomenute sekcije; učesnici u radu sekcije su bili upoznati s tim da će se dobijeni podaci iskoristiti za pripremu teksta za publikovanje.

institucije koje uključuju razvoj inkluzivne školske prakse. Školski pedagozi su istakli da je nerealno očekivanje da se razvija inkluzivna školska praksa u uslovima nedovoljnog poznavanja i nerazumijevanja koncepta inkluzije, preovlađujućih negativnih stavova aktera školskog rada prema inkluziji u obrazovanju i nedostatka adekvatne stručne pomoći i podrške nastavnicima i stručnim saradnicima u primjeni inkluzivnog obrazovanja.

Ovakve procjene i mišljenja školskih pedagoga su podudarni s rezultatima istraživanja i evaluativnih studija koji pokazuju da i dalje postoje brojne prepreke u praktičnoj primjeni inkluzivnog obrazovanja. Pored neadekvatnih organizacionih uslova rada, kao prepreke za uspješnu primjenu inkluzivnog obrazovanja najčešće se izdvajaju: neadekvatna profesionalna pripremljenost i negativna samoprocjena profesionalne kompetentnosti nastavnika za uspješnu primjenu inkluzivnog obrazovanja (Rajović i Jovanović, 2010); teško i sporo mijenjanje negativnih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju (Kalyva, Gojković & Tsakiris, 2007), posebno kada izostaje stručna pomoć i podrška u radu i obezbjeđivanje potrebnih uslova za drugačiju školsku praksu (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015); nedovoljno razvijena saradnja u okviru škole i sa roditeljima učenika (Kovač Cerović et al., 2016, prema: Pavlović Babić, Simić & Friedman, 2017).

*Osposobljenost praktičara za sprovođenje reformskih procesa i promjena u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema.* Školski pedagozi naglašavaju da doprinos praktičara reformskom procesu zavisi od razvijenih profesionalnih kompetencija i da je neophodno sistematski i kontinuirano raditi na razvoju profesionalnih kompetencija, posebno specifičnih koje su neophodne za uspješno ostvarivanje novih zahtjeva i zadataka koji se pred praktičare postavljaju. Takođe su istakli da je neophodno raditi na daljem usaglašavanju ciljeva i sadržaja promjena koje se implementiraju u praksu školskog rada i definisanih opštih i specifičnih kompetencija koje se razvijaju putem programa inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Pored pažljivijeg definisanja standarda profesionalnih kompetencija kao polazne osnove u obrazovanju, stručnom usavršavanju i evaluaciji rada nastavnika i stručnih saradnika, praktičarima je, prema mišljenju učesnika u radu sekcije, neophodna izraženija i adekvatnija stručna pomoć i podrška u radu u uslovima sprovođenja reforme. Istaknuto je, tako, da stručne institucije na nivou sistema, posebno Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, treba u svom radu da se preorijentišu na pružanje instruktivne i savetodavne pomoći i podrške praktičarima.

*Pretpostavke uspješnog ostvarivanja procesa reforme.* Na pitanje šta i kako mijenjati u načinu na koji su do sada kreirane, planirane i realizovane promjene u školskoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema, školski pedagozi imali su jedinstven odgovor i prijedlog. Planirane promjene u obrazovnoj praksi, pre njihove implementacije i šireg uvođenja u sistem,

treba provjeriti putem istraživačkog rada i/ili eksperimentalne primjene (npr. u model školama) kako bi se utvrdilo da li su usklađene s obilježjima konteksta u kojem treba da se sprovedu i da li su realno ostvarive s obzirom na uslove u kojima treba da se ostvare.

U daljem razvoju školske prakse i razvoju školskog sistema bilo bi poželjno, prema mišljenju školskih pedagoga, osigurati viši nivo koordinacije aktivnosti između različitih organa, tijela i institucija zaduženih za obrazovanje, kao i raditi na razvoju kvalitetnije komunikacije i saradnje između kreatora obrazovne politike (odnosno, državnih organa nadležnih za obrazovanje), naučno-istraživačkih institucija i praktičara. Putem adekvatnog vrednovanja i afirmacije dobrih primjera iz prakse treba uvažavati napore praktičara da pruže doprinos razvoju školske prakse, a time i razvoju kvaliteta obrazovanja u cjelini, kao što je neophodno manje regulisati njihov rad putem brojnih pravilnika i propisa.

Navedeni iskazi i mišljenja školskih pedagoga podudarni su s idejama iznijetim u stručnoj literaturi. U okolnostima reforme obrazovanja, potrebno je obezbijediti prostor za profesionalnu autonomiju praktičara, a ne njihov rad regulisati nizom administrativno-birokratskih mjera i instrumenata što se dešava kada je obrazovna politika centralizovana, birokratska i regulatorna (Radulović, 2019). Savremene teorijske postavke i istraživanja u oblasti obrazovnih politika i reformi u obrazovanju ukazuju na tri ključna aspekta u procesu pokretanja reforme i unapređivanja kvaliteta obrazovanja: neophodnost povezivanja donosilaca politike obrazovanja, istraživača i praktičara u pokretanju reformskih promjena; neophodnost sistemskog sagledavanja reformskog procesa, odnosno sagledavanje njegove kompleksne prirode cjelovito, kontekstualno i procesno; neophodnost planskih, sistemskih i sistematskih mjera podrške održavanju uvedene promjene (Pavlović Breneselović, 2019). Prilikom uvođenja promjena u školsku praksu važno je imati na umu da nije dovoljna transformacija škole kao odgovor na izmijenjene okolnosti, novu situaciju ili drugačije zahtjeve, već je potrebno razvijati školsku instituciju kao „sistem učenja“, tj. sistem sposoban da se nosi sa sopstvenom, kontinuiranom promjenom i transformacijom i sistem koji ima kapacitet da djeluje u kompleksnosti procesa kontinuiranog unapređivanja rada utemeljenog na individualnom djelovanju i razvoju (Hargreaves, 2003, prema: Fullan, 2007).

### **Zaključak**

Reforma obrazovanja je dug i složen proces koji ne dovodi uvijek do očekivanih rezultata. U ostvarivanju definisanih i planiranih promjena u obrazovnoj praksi i praksi funkcionisanja školskog sistema često se nailazi na brojne teškoće. Teškoće u sprovođenju reformskog procesa mogu biti prouzrokovane različitim faktorima, ali su, između ostalog, povezane sa ulogom praktičara u ovom procesu.



Prema podacima koji su izloženi u ovom tekstu, a koji se odnose na to kako školski pedagozi gledaju na dosadašnji tok i rezultate reforme obrazovanja u Srbiji, praktičari treba da imaju udjela u procesu kreiranja obrazovnih promjena, a ne samo da im se daje zadatak da sprovode u praksi prethodno osmišljene i definisane promjene. Pored toga, neophodna je izraženija i kvalitetnija saradnja između nosilaca obrazovne politike, naučno-istraživačkih radnika i praktičara i koordinacija i usaglašenost aktivnosti svih aktera školskog rada i školskog sistema u procesu reforme obrazovanja.

U prethodno izloženom jasno se mogu prepoznati razlozi zašto dosadašnji tok reforme obrazovanja u Srbiji nije doveo (bar ne u svim segmentima školske prakse i prakse funkcionisanja školskog sistema koji su „zahvaćeni“ promenama) do očekivanih rezultata, kao i smjernice za „vođenje“ reformskih procesa u oblasti školskog obrazovanja u narednom periodu.

### **Literatura**

– Angus, M. (2004). *The Rules of School Reform*. London: Routledge Falmer.

– Brezicha, K., Bergmark, U. & Mitra, D. L. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96-132. DOI: 10.1177/0013161X14521632

– Đerić, I., Milin, V. i Stanković, D. (2014). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektive različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(1), 29-49.

– Donnell, L. A. & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51, 47-57. DOI: 10.1016/j.tate.2015.06.003

– Finnan, Ch. (2000). *Implementing School Reform Models: Why Is It So Hard for Some Schools and Easy for Others?* Annual Meeting of the American Educational Research Association April 24–28. 2000, New Orleans: American Educational Research Association. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web

– <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446356.pdf>

– Finnan, C. (2018). *Accelerating the Learning of All Students: Cultivating Culture Change in Schools, Classrooms and Individuals*. New York: Routledge.

– Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey Bass.

– Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th Edition). New York: Teachers College.

– Fullan, M. (2009). Leadership development: The larger context. *Educational Leadership*, 45-50. Retrived Octobar 15, 2017 from the World Wide Web: <https://www.ascd.org>

– Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional response of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, 24(2), 287-309.

– Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

– Hebib, E. (2015). Efektivno upravljanje školom kao pretpostavka unapređivanja kvaliteta školskog obrazovanja. U E. Hebib, B. Bodroški Spariousu i A. Ilić Rajković (ur.), *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive* (str. 69-84). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

– Hebib, E. (2019). Reforma obrazovanja kao proces promena u cilju razvoja. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?* zbornik radova, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga (str. 182-188). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

– Hebib, E. i Spasenović, V. (2011). Školski sistem Srbije – stanje i pravci razvoja. *Pedagogija*, 66(3), 373-383.

– Hebib, E. i Spasenović, V. (2014). Postupci procenjivanja i mogućnosti unapređivanja kvaliteta školskog obrazovanja u Srbiji. U D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 69-87). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

– Hebib, E., Matović, N. & Baucal, A. (2011). Evaluation in Education in Serbia – Status and Lines of Development. In A. Pejatović (Ed.), *14<sup>th</sup> International Conference: Evaluation in Education in the Balkan Countries* (pp. 45-52). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy.

– Hess, F. M. (2004). *Common Sense School Reform*. New York: Palgrave.

– Kalyva, E., Gojković, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*. 22(3), 30-35. Retrieved August 01, 2018 from the World Wide Web <https://eric.ed.gov/?id=EJ814506>

– Kovač Cerović T. i Levkov, Lj. (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve: Put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.

– Muškinja, O. (2011). *Inkluzija - između želje i mogućnosti*. Preuzeto 1. avgusta 2018. sa adrese

– [http://narip.cep.edu.rs/biblioteka/literatura\\_na\\_srpskom\\_jeziku/inkluzija\\_izmedju\\_zelje\\_i\\_mogucnosti\\_2011.pdf](http://narip.cep.edu.rs/biblioteka/literatura_na_srpskom_jeziku/inkluzija_izmedju_zelje_i_mogucnosti_2011.pdf)

– Osborne, S.P. & Brown, K. (2005). *Managing Change and Innovation in Public Service Organizations*. London: Routledge.

– Ovesni, K. (2014). *Organizacija koja uči: andragoška perspektiva*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

–Ovesni, K., Hebib, E. & Radović, V. (2016). Implication of effective school management for the continuing professional development of teachers. In S. Petrovska (Ed.), *Education in XXI century – conditions and perspectives: Proceeding book* (pp. 148-156). Shtip: Faculty of Educational Sciences, University “Goce Delcev”.

–Pavlović Babić, D., Simić, N. & Friedman, E. (2017). School-level facilitators of inclusive education: The case of Serbia. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 449-465.

–Pavlović Breneselović, D. (2019). Saradnja nosilaca obrazovne politike, istraživača i praktičara u procesu reforme: jedan uspešan primer sa neizvesnim krajem. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?* zbornik radova, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga (str. 175-181). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

–Radulović, L. (2019). Prosvetna politika u Srbiji: gde je praktičar? U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?* zbornik radova, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga (str. 14-23). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

–Rajović, V. i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91-106.

–Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

–Spasenović, V. & E. Hebib (2013). Education Policy between Global Tendencies in Education and Local Needs. In M. Despotović, E. Hebib & B. Nemeth (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 309-323). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade and Faculty of Adult Education and Human Resource Development, University of Pecs, Hungary.

–Spasenović, V., Hebib, E. & Maksić, S. (2015). Serbia. In W. Horner, H. Dobert, L. R. Reuter & B. von Kopp (Eds.), *The Education Systems of Europe* (pp. 709-723). Switzerland: Springer International Publishing.

–Stanković, D. (2011). Obrazovne promene u Srbiji (2000-2010). U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (str. 41-62). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

–Vujačić, M., Lazarević, E., Đević R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 34 (1), 231-247.

–Zeus, L. (2003). *Ideology, Discourse and School Reform*. London: Praeger.

## **Dokumenta**

– *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010; 2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 76/2010; 74/2018.

– *Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom* (2010; 2018), Službeni glasnik Republike Srbije, br. 63/2010; 80/2018.

– *Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2019). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 34/2019.

– *Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 82/2015.

– *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 81/2017.

– *Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 14/2018.

– *Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanove* (2019). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 20/2019.

– *Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji* (2006). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 05/06.

– *Zakon o dualnom obrazovanju* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 101/2017.

– *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009; 2017), Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009; 88/2017.

## REFORM IN THE AREA OF SCHOOL EDUCATION OF SERBIA – view of school pedagogues

### **Abstract:**

The school system in Serbia went through a number of changes during the last two decades. After the education reform was explained as the process of changes and after the analyses of practitioners in the implementation process of the reform a review of key changes introduced in the system were presented in this paper made from the year 2000 when the reform started up to the present day. The manner of introduction of changes and their effect – were the base for this review and they were made by the team of school pedagogues within the national scientific assembly *Susreti pedagoga – Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku*, held on 25<sup>th</sup> & 26<sup>th</sup> of January 2019 at the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade. The participants in the meeting of pedagogues emphasized difficulties they met in the reform implementation such as lack of clear vision and sustainable strategy for education development; lack of universal framework that could enable synchronisation of particular changes; lack of preparedness of practitioners for implementation of changes etc. As a precondition for successful reform they have specially emphasized the necessity to pilot the planned changes before its full introduction, check the planned changes within the context and possibilities of their introduction in real situations. They also pointed out the need to use scientific results in the area and the needs that is required by practice.

**Key words:** *education reform, changes of school practice, school pedagogues.*

Mirjana VUKSANOVIĆ<sup>1</sup>

## INTERESOVANJE STUDENATA FAKULTETA ZA SPORT ZA UČENJE PSIHOLOGIJE

### Rezime:

Predmet istraživanja je interesovanje studenata za učenje pojedinih psiholoških tema koje su u nastavnom programu predmeta *Psihologija sporta* i za predmet u cjelini. Ispitanici su studenti druge godine Fakulteta za sport, uzrasta od 20 do 22 godine, aktivni sportisti, koji žele da nakon završetka karijere sportiste ostanu u sportu kao sportski treneri i kao menadžeri. Ispitano je ukupno 32 studenta: 16 studenata sa smjera trener i 16 studenata sa smjera menadžment. Ispitivanje je obavljeno na kraju semestra, nakon ispitnog roka, anonimno, popunjavanjem ankete posebno kreirane za ovo ispitivanje, s pitanjima otvorenog tipa. Studenti su od 17 tema koje se uče u *Psihologiji sporta* birali koja im je tema najinteresantnija, koja najlakša a koja najteža za učenje, koja je najvažnija za sport kojim se bave, a koja za opštu kulturu. Na osnovu broja studenata koji su birali određenu temu računali smo procenete i rang. Teme vezane za motivaciju i za timski rad su rangirane kao najinteresantnije (1. mjesto), ali i kao najkorisnije za rad u sportu, pored tema o stresu i o agresivnosti. Kao najvažnije za opštu kulturu ocijenjene su teme o ličnosti, emocijama, socijalizaciji i rukovođenju. Najvažnije za sport kojim se bave su teme koje se bave motivacijom, stresom, agresivnošću u sportu i timskim radom. Najteže su učili o ličnosti i anksioznosti u sportu. Studenti koji se spremaju za menadžere u sportu su navodili manji broj tema koje su im važne za sport kojim se bave od studenata sa smjera za trenere. Ovo možemo da tumačimo time da se posao menadžera u sportu manje razlikuje po pojedinim sportovima od poslova trenera u različitim sportovima i da se studenti ponašaju u skladu sa svojim izabranim zanimanjem. Učenje psihologije ispitanici smatraju veoma korisnim i potrebnim. Svi ispitanici (100%) učeći *Psihologiju sporta* prepoznavali su situacije iz svog sportskog, ali i ličnog života. Učenje im je pomoglo u razumijevanju i rješavanju problema sa kojima se sreću u sportu, ali i u svom ličnom životu.

**Ključne riječi:** *sport, učenje psihologije, studenti sportisti, sportski treneri, menadžeri u sportu.*

<sup>1</sup> Mirjana Vuksanović: Profesor Fakulteta za sport Univerziteta "Union – Nikola Tesla", diplomirani klinički psiholog, doktor medicinskih nauka.

## **Uvod**

Sport je danas, više nego ikada, izuzetno značajna ljudska djelatnost. Uspješnost u sportu i faktori koji na nju utiču su predmet vrlo širokih interesovanja i naučnih istraživanja.

Psihološki aspekti sporta i sportskog uspjeha se izučavaju tek u novije vrijeme. Autori koji se bave historijom sportske psihologije kažu da je prvo istraživanje iz oblasti psihologije sporta zabilježeno u Americi na samom kraju 19. stoljeća (Cox, 2005).

Savremeni teoretičari i sportski treneri uviđaju da „način razmišljanja i vrijednost kontinuiranog ličnog razvoja i napretka trenera, ali i sportiste, upravo su ono što se procjenjuje kao važan faktor za dugoročan uspjeh“ (Balent, 2016).

Teoretičari sporta koji imaju lično sportsko i takmičarsko iskustvo naglašavaju značaj psihičke pripreme sportista i smatraju je obaveznim dijelom priprema sportista (Koprivica, 2013). Istraživači se bave najviše košarkom i fudbalom – kolektivnim i najpopularnijim sportovima u svijetu. U košarci se naglašava značaj kognitivnih sposobnosti i konativnih crta ličnosti košarkaša za timski rad i sportski uspjeh (Simović, 2004). U *Psihologiji fudbala* autori, trener i psiholog, kroz primjere analiziraju psihologiju igrača u različitim situacijama (Cramer, Jackschath, 2001). Sve više autora naglašava neophodnost poznavanja psihičkog razvoja mladih koji se bave sportom (Cecić Erpić, 2007).

Na Fakultetu za sport na drugoj godini osnovnih studija, na smjerovima Trener u sportu i Menadžment u sportu, izučava se predmet *Psihologija sporta*, kao obavezan predmet. Izučavaju se sljedeće oblasti: *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti; Inteligencija; Učenje, percepcija i pažnja u sportu; Socijalizacija i socijalna inteligencija; Timovi i timski rad; Komunikacija i komunikacija u poslovanju i u sportu; Rukovođenje, vođenje i moć; Konflikti i njihovo rješavanje; Emocije i emocionalna inteligencija; Motivacija i motivacija u sportu; Agresivnost i agresivnost u sportu; Stres i stres u sportu; Izgaranje kod sportista; Psihologija vježbanja; Psihologija povreda u sportu; Anksioznost kod sportista; Psihičke zavisnosti i štetnosti i doping u sportu* (Vuksanović, 2018).

## **METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

### **Cilj istraživanja**

Istraživanje je sprovedeno s ciljem da se utvrde stavovi studenata Fakulteta za sport prema *Psihologiji sporta*, koliko je važno da se sportisti i sportski radnici psihološki obrazuju, kakva je korist od učenja psihologije za studente koji se bave sportom i koje preporuke imaju u vezi sa izučavanjem ovog predmeta.

### **Ispitanici**

Ispitanici su studenti Fakulteta za sport, koji su *Psihologiju sporta* učili tokom zimskog semestra druge godine studija kao obavezan predmet, s fondom od 30 časova predavanja i 30 časova vježbi. Studenti su mladi ljudi koji se



aktivno bave sportom i koji žele da, po okončanju karijere aktivnog sportiste, ostanu u sportu kao treneri ili kao menadžeri.

Ispitano je ukupno 32 studenta, 16 studenata sa smjera menadžment i 16 sa smjera trener. Grupu ispitanika činilo je 26 muškaraca i 6 djevojaka. Zbog malog broja djevojaka i specifičnosti predmeta i cilja istraživanja, nijesmo pravili pređenja s obzirom na pol.

U srednjoj školi je psihologiju učilo nešto više od polovine ispitanika (56,85%); ostali su se sa psihologijom kao nastavnim predmetom prvi put sreli na Fakultetu.

Predavanja i vježbe su organizovani za studente oba smjera istovremeno (zajedno su slušali).

### **Instrument**

Ispitanici su popunjavali upitnik koji je pripremljen za ovu svrhu i sadržao je 16 pitanja. Pitali smo ih koje su teme bile najinteresantnije, koje najteže, a koje najlakše za učenje, koje smatraju najkorisnijima za opštu kulturu, koje su teme najvažnije za sport kojim se bave, da li su prepoznavali probleme iz svog ličnog i svog sportskog života i koliko im je učenje psihologije sporta pomoglo u njihovom razumijevanju i rješavanju. Studenti su davali svoje sugestije o temama koje bi mogle još da se obrađuju. Takođe su ocjenjivali mjesto *Psihologije sporta* među drugim predmetima koje su slušali tokom semestra s obzirom na zanimljivost predmeta i na njegovu težinu za savladavanje.

### **Mjesto i vrijeme istraživanja**

Istraživanje je sprovedeno na Fakultetu za sport Univerziteta „Union – Nikola Tesla“ u Beogradu, u februaru i martu 2019. godine, nakon što su studenti položili ispit iz *Psihologije sporta*.

## **REZULTATI ISTRAŽIVANJA**

Rezultati su prikazani u vidu ranga teme koju su studenti procjenjivali kao najinteresantniju, najlakšu za učenje, najtežu za učenje, najkorisniju za opštu kulturu, najviše važnu za sport kojim se bave. Na osnovu frekvencija izračunati su procenti ispitanika koji su dali određeni odgovor.

### **Najinteresantnija tema iz programa rada**

#### **a) Za sve ispitanike**

Za najveći broj ispitanih studenata, sa oba smjera ukupno, najinteresantnije su teme *Emocije i emocionalna inteligencija* i *Timovi i timski rad*, za koje se odlučilo po 18,75% ispitanika.

Po broju studenata koji su ih birali od trećeg do petog mjesta zauzimaju teme *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti*, *Motivacija i motivacija u sportu* i *Inteligencija*, koje je odabralo po 12,5% ispitanika.

Tri teme dijele mjesta od šestog do osmog po broju studenata koji su ih birali kao najzanimljivije: *Agresivnost i agresivnost u sportu*, *Konflikti i njihovo*



rješavanje i *Stres i stres u sportu*. Njih je odabralo po 6,25% svih ispitanih studenata. Ostale teme nijesu odabirali kao interesantne.

b) Za studente sa smjera trener u sportu

Za studente sa smjera trener u sportu najinteresantnija je tema *Emocije i emocionalna inteligencija*, za koju je svoj glas dalo 37,5% ispitanika – budućih sportskih trenera.

Drugo i treće mjesto po broju studenata koji ih biraju zauzimaju teme *Timovi i timski rad* i *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti*, a biralo ih je po 25% studenata sa smjera trener u sportu.

Kao najinteresantniju ispitanici iz ove grupe studenata birali su još jednu temu – *Motivacija i motivacija u sportu*, a nju je izabralo 12,5% studenata sa ovog smjera.

c) Za studente sa smjera menadžer u sportu

Za studente sa smjera menadžer u sportu najinteresantnije su teme *Inteligencija* i *Agresivnost i agresivnost u sportu*, koje dijele prvo i drugo mjesto po broju izbora, a koje je biralo po 25% studenata sa ovog smjera.

Od trećeg do šestog mjesta po broju izbora zauzimaju teme *Timovi i timski rad*, *Konflikti i njihovo rješavanje*, *Motivacija i motivacija u sportu* i *Stres i stres u sportu*, a biralo ih je kao najinteresantnije po 12,5% studenata koji se spremaju za profesiju menadžera u sportu.

### **Najlakša tema za učenje**

a) Za sve ispitanike

Ako analiziramo odgovore svih ispitanih studenata, sa oba smjera, na pitanje koja im je tema iz programa nastavnog predmeta *Psihologija sporta* bila najlakše za učenje, vidjećemo da je svaki četvrti student (25% njih) glasao za temu *Inteligencija*.

Ostali studenti u podjednakom broju (po 12,5%) za najlakše smatraju teme: *Psihologija povreda u sportu*, *Timovi i timski rad*, *Komunikacija i komunikacija u poslovanju i u sportu* i *Rukovođenje, vođenje i moć*.

Kao najlakše teme neki su studenti (po 6,25%) navodili *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti*, *Učenje, percepcija i pažnja u sportu*, *Konflikti i njihovo rješavanje*, *Agresivnost i agresivnost u sportu* i *Psihologija vježbanja*.

b) Za studente sa smjera trener u sportu

Kad se radi o percepciji težine pojedinih tema iz nastavnog predmeta *Psihologija sporta*, nema saglasnosti među budućim trenerima o tome koja je tema najlakša za učenje. Oni su birali čak deset tema koje su im bile najlakše za savladavanje (za svaku je glasalo po 10% studenata sa ovog smjera): *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti*, *Inteligencija*, *Učenje, percepcija i pažnja u sportu*, *Timovi i timski rad*, *Komunikacija i komunikacija u poslovanju i u sportu*, *Rukovođenje, vođenje i moć*, *Konflikti i njihovo rješavanje*, *Motivacija i motivacija u sportu*, *Agresivnost i agresivnost u sportu* i *Psihologija vježbanja*.

c) Za studente sa smjera menadžer u sportu

Za studente buduće menadžere u sportu najlakša za učenje bila je tema *Inteligencija*, koju je birao kao najlakšu svaki treći student sa ovog smjera (33,33%).

Na drugom mjestu po broju izbora je *Psihologija povreda u sportu* (22,22% studenata sa ovog smjera).

Od trećeg do šestog mjesta po broju izbora (sa po 11,11% izbora) zauzimaju teme: *Timovi i timski rad*, *Komunikacija i komunikacija u poslovanju i u sportu*, *Rukovođenje, vođenje i moć* i *Izgaranje kod sportista*.

### **Najteža tema za učenje**

#### a) Za sve ispitanike

Ako analiziramo odgovore svih ispitanih studenata na pitanje koja im je tema iz nastavnog predmeta *Psihologija sporta* bila najteža za učenje, vidjećemo da ubjedljivo prvo mjesto po broju izbora (sa 37,5% glasova ispitanika) zauzima *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti*.

Po broju izbora na drugom je mjestu (sa 25% glasova) *Anksioznost kod sportista*.

Na trećem i četvrtom mjestu (sa po 12,5% izbora) su *Konflikti i njihovo rješavanje* i *Komunikacija i komunikacija u poslovanju i u sportu*.

Na petom i šestom mjestu po broju glasova o najtežim temama za savladavanje su *Inteligencija* i *Rukovođenje, vođenje i moć* (po 12,5% izbora).

#### b) Za studente sa smjera trener u sportu

Na smjeru na kome uče budući treneri u sportu kao najtežu za učenje većina studenata (37,5%) je izabrala temu *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti*.

Na drugom i trećem mjestu po broju izbora su teme *Komunikacija i komunikacija u poslovanju i u sportu* i *Anksioznost kod sportista* (bira ih po 25% studenata sa ovog smjera).

Na četvrtom mjestu po broju izbora za najtežu temu je tema *Konflikti i njihovo rješavanje* (bira je 12,5% studenata).

#### c) Za studente sa smjera menadžer u sportu

Za buduće menadžere u sportu najteža za savladavanje je bila *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti* (za 37,5% studenata ovog smjera).

Da je najteža *Anksioznost kod sportista* smatra svaki četvrti student sa ovog smjera (25%).

Ostali u podjednakom broju (po 12,5%) kao najteže za učenje iz *Psihologije sporta* smatraju teme *Inteligencija*, *Rukovođenje, vođenje i moć* i *Konflikti i njihovo rješavanje*.

### **Najkorisnija tema za opštu kulturu ispitanika – studenta**

#### a) Za sve ispitanike

Na pitanje koju temu iz nastavnog programa predmeta *Psihologija sporta* smatraju najkorisnijom za njihovu opštu kulturu, većina studenata (35,29%) je odgovorila da je to tema *Emocije i emocionalna inteligencija*.

Po broju izbora drugo mjesto (sa 23,53% izbora) zauzima *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti*.

Ostali studenti (po 5,88%) su kao najkorisniju za opštu kulturu birali u podjednakom broju teme *Učenje, percepcija i pažnja u sportu, Timovi i timski rad, Motivacija i motivacija u sportu, Psihologija vježbanja, Anksioznost kod sportista, Socijalizacija i socijalna inteligencija i Rukovođenje, vođenje i moć*.

b) Za studente sa smjera trener u sportu

Kao najkorisniju za njihovu opštu kulturu podjednak broj studenata sa smjera trener u sportu iz *Psihologije sporta* opaža temu *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti* i *Komunikacija i komunikacija u poslovanju i u sportu* (za njih se opredijelilo po 20% studenata sa ovog smjera).

Ostali studenti (po 10%) kao najkorisnije za opštu kulturu na prvo mjesto stavljaju teme *Učenje, percepcija i pažnja u sportu, Timovi i timski rad, Emocije i emocionalna inteligencija, Motivacija i motivacija u sportu, Psihologija vježbanja* i *Anksioznost kod sportista*.

c) Za studente sa smjera menadžer u sportu

Studenti sa smjera menadžment u sportu kao najvažniju za svoju opštu kulturu u najvećem broju (55,55% ispitanika) biraju temu *Emocije i emocionalna inteligencija*.

Po broju izbora (22,22%) na drugom mjestu je tema *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti*.

Podjednak broj studenata, budućih menadžera u sportu, birao je kao najznačajnije za opštu kulturu teme *Socijalizacija i socijalna inteligencija* i *Rukovođenje, vođenje i moć* (sa po 11,11% izbora).

### **Tema koja je najvažnija za sport kojim se student bavi**

U ovom istraživanju studenti Fakulteta za sport procjenjivali su koja je od obrađenih tema iz *Psihologije sporta* najkorisnija za sport kojim se student bavi. Dobili smo sljedeće odgovore.

a) Za sve ispitanike

Kao temu koja je najkorisnija, koja je u najvećoj korelaciji sa sportom kojim se student bavi, studenti sa oba smjera, kad se posmatraju ukupno, biraju temu *Agresivnost i agresivnost u sportu* (za ovu se temu opredijelilo 20% svih ispitanih studenata).

Nešto manji broj studenata (15%) najkorisnijom za svoj sport smatra temu *Motivacija i motivacija u sportu*.

Podjednak broj studenata (po 10%) na prvo mjesto u ovom slučaju stavlja teme *Stres i stres u sportu, Emocije i emocionalna inteligencija* i *Izgaranje kod sportista*.

Upola manje studenata kao najkorisniju za svoj sport (po 5%) smatraju teme *Komunikacija i komunikacija u poslovanju i u sportu, Psihologija vježbanja, Psihologija povreda u sportu, Učenje, percepcija i pažnja u sportu* i *Konflikti i njihovo rješavanje*.

b) Za studente sa smjera trener u sportu

Kao temu koja je najkorisnija za sport kojim se student bavi, studenti sa smjera trener u sportu najčešće (25%) biraju temu *Motivacija i motivacija u sportu*.

Za jedan dio studenata (16,66%) najkorisnija za njegov sport je tema *Stres i stres u sportu*.

Podjednak broj studenata (po 8,33%) na prvo mjesto u pogledu koristi za sport kojim se bave stavljaju teme *Učenje, percepcija i pažnja u sportu*, *Timovi i timski rad*, *Komunikacija i komunikacija u poslovanju i u sportu*, *Emocije i emocionalna inteligencija*, *Izgaranje kod sportista*, *Psihologija vježbanja i Psihologija povreda u sportu*.

c) Za studente sa smjera menadžer u sportu

Kao temu koja je najkorisnija za sport kojim se student bavi, studenti sa smjera menadžer u sportu ubjedljivo najčešće (44,44%) biraju temu *Agresivnost i agresivnost u sportu*.

Na drugom mjestu po broju glasova (22,22%) kao najkorisnija za sport kojim se student bavi opaža se tema *Timovi i timski rad*.

Podjednak broj studenata (11,11%) na smjeru za menadžment u sportu kao najkorisniju za svoj sport opaža teme *Konflikti i njihovo rješavanje*, *Emocije i emocionalna inteligencija* i *Izgaranje kod sportista*.

### **Prepoznavanje situacija iz ličnog i sportskog života**

U anketi smo pitali studente da li su tokom predavanja i vježbi iz nastavnog predmeta *Psihologija sporta* opisima pojedinih situacija i fenomena prepoznavali situacije iz svog ličnog i iz svog sportskog života.

Svi studenti (100%) su odgovorili potvrdno na pitanje da li su u opisima pojedinih situacija i fenomena prepoznavali situacije iz svog ličnog života.

Takođe, svi su ispitani studenti izjavili da im je učenje *Psihologije sporta* pomoglo u boljem razumijevanju tih situacija.

U opisima pojedinih situacija i fenomena prepoznavali su situacije iz svog sportskog života svi anketirani studenti (100%) koji su tokom semestra učili *Psihologiju sporta*.

Učenje im je pomoglo u boljem razumijevanju tih situacija, izjavili su svi (100%) ispitani studenti sa Fakulteta za sport.

### **Pitanje broja časova predavanja i vježbi**

Studente Fakulteta za sport koji su slušali nastavni predmet *Psihologija sporta* pitali smo da li misle da li je dovoljan broj sati predviđen za predavanja i za vježbe iz ovog predmeta na Fakultetu.

Studenti su se u velikoj većini izjašnjavali da bi voljeli da su imali više časova vježbi i predavanja iz *Psihologije sporta*.

Da bi voljeli da su imali više časova predavanja iz psiholoških oblasti izjavilo je 93,75% ispitanih studenata. Ostali studenti (6,25%) smatraju da je

bio dovoljan broj sati posvećenih predavanjima iz ovog predmeta i da ga ne bi povećavali.

Nešto manji broj studenata, u odnosu na one koji bi voljeli da je bilo više sati predavanja, izjasnilo se da bi voljeli da su imali više časova vježbi iz psiholoških oblasti. Za veći broj časova vježbi izjasnilo se 87,5% ispitanih studenata. Ostali ispitanici (12,5%) smatraju da nije potrebno povećavati broj sati za vježbe iz nastavnog predmeta *Psihologija sporta*.

### **Interesantnost predmeta u cjelini**

Pitali smo studente koji su učili predmet *Psihologija sporta* da li im je predmet u cjelini bio interesantan.

Da je predmet *Psihologija sporta* bio u cjelini interesantan smatraju svi ispitanici (100%) sa smjera za trenere u sportu i sa smjera za menadžere u sportu, a koji su slušali predmet *Psihologija sporta*.

### **Više vremena i pažnje posvetili bi određenim temama**

U anketi smo pitali studente kojim bi temama tokom predavanja posvetili više pažnje nego što je to bio slučaj tokom semestra u kome su učili *Psihologiju sporta*. Studenti su birali po jednu temu između tema koje su u nastavnom programu ovog predmeta, a kojoj bi trebalo posvetiti više vremena i pažnje.

#### **a) Svi ispitanici**

Kad se posmatraju odgovori svih ispitanih studenata sa oba smjera, vidimo da bi većina njih (18,18%) posvetila više pažnje temi *Emocije i emocionalna inteligencija*.

Nešto manji broj studenata (po 13,64%) posvetio bi više pažnje temama *Motivacija i motivacija u sportu* i *Timovi i timski rad*.

Dio studenata (po 9,09%) se opredijelio za sljedeće teme kojima bi trebalo posvetiti više pažnje: *Anksioznost kod sportista*, *Konflikti i njihovo rješavanje* i *Stres i stres u sportu*.

Neki ispitanici (po 4,55%) bi dali više vremena i prostora izučavanju tema *Agresivnost i agresivnost u sportu*, *Izgaranje kod sportista*, *Psihologija povreda*, *Inteligencija*, Učenje, percepcija i pažnja u sportu i *Komunikacija i komunikacija u poslovanju i u sportu*.

#### **b) Studenti sa smjera trener u sportu**

Najveći je broj budućih trenera u sportu (33,33%) izjavio da bi tokom predavanja iz nastavnog predmeta *Psihologija sporta* više pažnje i vremena trebalo posvetiti temi *Motivacija i motivacija u sportu*.

Dio studenata je kao temu kojoj bi trebalo posvetiti više pažnje tokom izučavanja ovog predmeta izabrao teme *Anksioznost kod sportista* i *Emocije i emocionalna inteligencija* (po 22,22% ispitanih studenata).

Neki su studenti (po 11,11% ispitanika) smatrali da više vremena i pažnje zaslužuju teme *Agresivnost i agresivnost u sportu* i *Stres i stres u sportu*.

c) Studenti sa smjera menadžer u sportu

Kao temu kojoj bi tokom izučavanja *Psihologije sporta* posvetili više vremena i pažnje većina studenata sa smjera za menadžere u sportu (23,08%) izabrala je temu *Timovi i timski rad*.

Studenti bi podjednako (po 15,38%) kao temu kojoj treba posvetiti više vremena i pažnje izabrali teme *Emocije i emocionalna inteligencija* i *Konflikti i njihovo rješavanje*.

Ostali studenti, budući menadžeri u sportu, bi više vremena i pažnje posvetili temama *Izgaranje kod sportista*, *Psihologija povreda*, *Stres i stres u sportu*, *Inteligencija*, *Učenje, percepcija i pažnja u sportu* i *Komunikacija i komunikacija u poslovanju i u sportu*.

### **Voljeli bi da su izučavali iz psihološke oblasti, a nijesu imali u programu**

Pitali smo studente da li bi voljeli da su u program predmeta uvrštene neke teme koje nijesu našle mjesta u ovako koncipiranoj *Psihologiji sporta*.

Na ovo pitanje nijesu odgovorili svi ispitivani studenti. Ipak, nije manje interesantno pogledati koji su njihovi prijedlozi. Kao teme o kojima bi se moglo govoriti i učiti iz *Psihologije sporta* oni su naveli: *Ljudi sa posebnim potrebama*, *Rad sa psihičkim oboljelim osobama*, *Menadžerske sposobnosti* i *Moć pozitivnog mišljenja*.

Dio studenata smatra da smo „sve imali“, odnosno da smo obradili sve relevantne teme iz oblasti psihologije sporta. Takvih je studenata 25% među studentima na smjeru trener u sportu i 31,25% studenata na smjeru menadžer u sportu.

### **Mjesto koje zauzima *Psihologija sporta* među predmetima koje su izučavali tokom semestra prema interesantnosti**

Tokom anketiranja postavili smo pitanje studentima na koje mjesto bi stavili *Psihologiju sporta* među predmetima koje su izučavali tokom semestra prema interesantnosti.

Ako posmatramo odgovore svih ispitanika (oba smjera zajedno), vidjećemo da bi *Psihologiju sporta* po zanimljivosti visoko rangirali: na prvo mjesto bi je stavilo 43,75% ispitanika, a ostali (56,25%) bi je stavili na drugo mjesto.

Među studentima smjera trener u sportu rangiranje bi izgledalo ovako: *Psihologija sporta* je, kao najinteresantniji predmet u semestru za 37,5% studenata na prvom mjestu, a za 62,5% studenata ovog smjera na drugom mjestu.

Među ispitanim studentima sa smjera menadžer u sportu predmet *Psihologija sporta* je u 50% slučajeva na prvom, a u 50% slučajeva na drugom mjestu među predmetima koji se izučavaju tokom semestra, kad se kao kriterijum rangiranja koristi interesantnost sadržaja koji čine predmete.



### **Mjesto koje zauzima *Psihologija sporta* među predmetima koje su izučavali tokom semestra prema težini gradiva**

Ispitali smo percepciju studenata u odnosu na težinu gradiva koje čini predmet *Psihologija sporta*.

Ako posmatramo odgovore svih ispitanika (oba smjera zajedno), vidjećemo da bi *Psihologiju sporta* prema težini gradiva kod 28,12% ispitanika zauzela prvo mjesto među predmetima koji se izučavaju tokom semestra. Ostali studenti su rangirali prema težini ovaj predmet na treće (62,5%) i četvrto mjesto (9,38% ispitanika).

Studenti sa smjera trener u sportu smatraju da je *Psihologija sporta* po težini gradiva na prvom mjestu među ostalim predmetima u 31,25% slučajeva. *Psihologiju sporta* budući treneri rangiraju najčešće (62,5% ispitanika) kao treći po redu po težini. Manje studenata (6,5%) stavlja ovaj predmet na četvrto mjesto po težini među ostalim predmetima koji se izučavaju tokom semestra.

Prema ispitanim studentima sa smjera menadžer u sportu, nastavni predmet *Psihologija sporta* među ostalim predmetima po težini za učenje zauzima prvo (kod 25% studenata), treće (kod 62,5% studenata) ili četvrto mjesto (kod 12,5% ispitanih studenata).

### **DISKUSIJA REZULTATA**

U istraživanju su učestvovali studenti sa smjerova Trener u sportu i Menadžment u sportu. Može se vidjeti da su treneri produktivniji u davanju broja različitih odgovora od menadžera.

Studenti koji se spremaju za menadžere u sportu su homogenija grupa kad se radi o interesovanjima iz oblasti *Psihologije sporta* od studenata koji se obrazuju za trenere. Ovo možemo da tumačimo time da se i posao menadžera u sportu manje razlikuje po pojedinim sportovima od poslova trenera u različitim sportovima i da se studenti ponašaju u skladu sa svojim izabranim zanimanjem.

Zajedničko im je interesovanje za teme *Timski rad i Motivacija i motivacija u sportu*, teme koje se označavaju kao najvažnije u svakom sportu. Razlika je u rangui tema prema njihovoj zanimljivosti: na prvom mjestu kod trenera su *Emocije i emocionalna inteligencija*, a kod menadžera *Inteligencija i Agresivnost i agresivnost u sportu*.

Kad se radi o procjeni težine tema iz programa predmeta, za trenere nema saglasnosti o temama koje se posebno izdvajaju po lakoći učenja, naveli su čak deset takvih tema. Većina menadžera najlakšom za učenje ocijenila je *Inteligenciju*, a na drugom mjestu po broju izbora tema koja je najlakša je *Psihologiju povreda*. Obje su grupe, i treneri i menadžeri, u potpunosti saglasni u izboru tema koje se najteže uče: najviše ih je glasalo za temu *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti*, a zatim za *Anksioznost kod sportista*.

Kao najkorisnije za njihovu opštu kulturu, obje su grupe studenata izdvojili *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti* (kod trenera je na prvom, a kod



menadžera na drugom mjestu po broju studenata koji su ih birali) i *Emocije i emocionalna inteligencija* (kod trenera je na trećem, a kod menadžera na prvom mjestu prema broju studenata koji su birali teme koje su najkorisnije za opštu kulturu). Menadžeri su naveli još dvije teme (*Socijalizacija i socijalna inteligencija* i *Rukovođenje, vođenje i moć*), dok su treneri naveli još šest tema koje su dobile podjednak broj izbora kao teme značajne za razvoj opšte kulture.

Najviše su u vezi sa sportom kojim se bave, po mišljenju trenera, *Motivacija i motivacija u sportu* i *Stres i stres u sportu*. Studenti na smjeru menadžer u podjednakom broju biraju teme *Agresivnost i agresivnost u sportu* i *Tim i timski rad* kao teme koje su najviše u vezi sa sportom kojim se bave. Prema izboru tema, stiče se utisak da se se u ovom slučaju studenti više rukovodili svojim izborom budućeg zanimanja (trener, menadžer), nego korelacijom sa sportom kojim se trenutno bave. I u ovom slučaju su studenti smjera trener u sportu imenovali dvostruko više tema od budućih menadžera.

Veoma je interesantno da su svi studenti sa oba smjera u opisima pojedinih situacija i psiholoških fenomena prepoznavali situacije iz svog ličnog života i to im je pomoglo u boljem razumijevanju tih situacija. Isto tako, svi studenti sa oba smjera u opisima pojedinih situacija i psiholoških fenomena prepoznavali su situacije iz svog sportskog života i to im je pomoglo u boljem razumijevanju tih situacija. Možemo pretpostaviti da ovaj (mora se reći neočekivano frekventan odgovor) ima korijene u organizaciji rada sa studentima na ovom predmetu, gdje se njeguje njihov aktivan odnos na predavanjima i vježbama i van njih – studenti imaju mogućnost da u grupi ili nasamo analiziraju pojedine probleme sa predavačem – profesorom.

Svi ispitani studenti (100%) su izjavili da im je predmet Psihologija sporta u cjelini bio interesantan, a velika većina i da bi voljeli da su imali više časova predavanja (93,75%) i vježbi (87,5%).

Studenti smatraju da bi bilo dobro da se više vremena posvetilo pojedinim temama. Za trenere su to *Motivacija i motivacija u sportu*, *Anksioznost kod sportista* i *Emocije i emocionalna inteligencija*, a za menadžere *Timovi i timski rad*, *Emocije i emocionalna inteligencija* i *Konflikti i njihovo rješavanje*. Ovo su upravo one teme koje su studenti naveli kao najkorisnije (najviše vezane) za sport kojim se bave, s tim što nemaju isti rang. Takođe, neki studenti bi uvrstili i teme koje nijesu u nastavnom programu. Za trenere to su *Ljudi sa posebnim potrebama* i *Rad sa psihičkim oboljelima*, a za menadžere *Menadžerske sposobnosti* i *Moć pozitivnog mišljenja*. Važno je da se kaže da studentima nijesu ponuđene ove teme, već su ih oni davali i nazvali po slobodnom nahodjenju. Svaki četvrti student sa smjera trener i svaki treći sa smjera menadžer smatra da su programom obuhvaćene sve relevantne teme.

Među ostalim predmetima koje su slušali tokom semestra *Psihologiju sporta* po zanimljivosti stavljaju podjednako na prvo i drugo mjesto, a po težini gradiva najčešće na treće mjesto.

## ZAKLJUČAK

Iz istraživanja koje je pred nama možemo da izvedemo sljedeće zaključke:

1. Prema ocjeni studenata, predmet *Psihologija sporta* ima značajno mjesto u obrazovanju sportista koji se školuju na Fakultetu za sport za zanimanje trener u sportu i menadžer u sportu.

2. Studenti pokazuju veliko interesovanje za određene teme iz programa *Psihologije sporta*: buduće trenere najviše interesuju *Emocije i emocionalna inteligencija*, a buduće menadžere *Inteligencija* i *Agresivnost i agresivnost u sportu*. Studentima sa oba smjera zanimljive su teme *Timovi i timski rad* i *Motivacija i motivacija u sportu*.

3. Obje su grupe studenata, i treneri i menadžeri, u potpunosti saglasni u izboru tema koje se najteže uče: na prvom mjestu je *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti*, a na drugom *Anksioznost kod sportista*. Oko toga koja se oblast najlakše uči kod trenera nema saglasnosti. Budući menadžeri najlakše uče *Inteligenciju* i *Psihologiju povreda*.

4. Kao najkorisnije za njihovu opštu kulturu, obje su grupe studenata izdvojile *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti* (kod trenera je na prvom, a kod menadžera na drugom mjestu) i *Emocije i emocionalna inteligencija* (kod trenera je na trećem, a kod menadžera na prvom mjestu). Interesantno je to što su studenti temu *Ličnost, struktura i dinamika ličnosti* izabrali za najvažniju za opštu kulturu, iako je opažaju kao najtežu za učenje.

5. Najviše su u vezi sa sportom kojim se bave za trenere *Motivacija i motivacija u sportu* i *Stres i stres u sportu*, a za menadžere *Agresivnost i agresivnost u sportu* i *Tim i timski rad*, što možemo da dovedemo u vezu sa njihovim izborom zanimanja.

6. Svi studenti sa oba smjera u opisima pojedinih situacija i psiholoških fenomena prepoznavali su situacije iz svog ličnog života i to im je pomoglo u boljem razumijevanju tih situacija.

7. Svi studenti, sa oba smjera, u opisima pojedinih situacija i psiholoških fenomena prepoznavali su situacije iz svog sportskog života i to im je pomoglo u boljem razumijevanju tih situacija.

8. Svi studenti, sa oba smjera, izjavili su da im je predmet *Psihologija sporta* u cjelini bio interesantan, a velika većina i da bi voljeli da su imali više časova predavanja i vježbi. Takođe, smatraju da je pojedinim temama trebalo posvetiti više vremena.

9. Među ostalim predmetima koje su slušali tokom semestra, studenti *Psihologiju sporta* po zanimljivosti stavljaju podjednako na prvo i drugo mjesto, a po težini najčešće na treće mjesto.

10. Možemo zaključiti da je *Psihologija sporta* naišla na veliko prihvatanje od strane studenata Fakulteta za sport i našla još jedno značajno polje za primjenjenu psihologiju i psihološke nauke uopšte.

Vrijednost ovog istraživanja, pored dobijenih važnih statističkih podataka i njihovih interpretacija, jeste u metodološkom pristupu evaluaciji predmeta na fakultetu. Standardno se evaluacija izvodi tako što eksterni i interni faktori procjenjuju vrijednost i značaj pojedinih predmeta, vrednuju rezultate nastavnika (profesora) koji predaju taj predmet, kao i kroz ocjene studenata koji se anonimno anketiraju od strane relevantne službe fakulteta. U ovom istraživanju evaluaciji predmeta koji predaje pristupa predmetni profesor, koji je i autor udžbenika i programa po kome studenti uče, a predmet vrednuju studenti (anonimno) nakon što su savladali predviđene sadržaje i položili ispit, čime se mogu smatrati kompetentnim evaluatorima. Profesoru, s druge strane, rezultati ovakvog istraživanja pomažu u unaprijeđivanju nastave u svim njenim aspektima.

### **Literatura**

[1] Balent, B. (2016). Odnos kondicijski trener - sportaš; Koja je uloga kondicijskog trenera u razvoju poželjnog misaonog postava sportaša? *Kondicijska priprema sportaša 2016*. Kineziološki fakultet Svečilišta u Zagrebu - udruga kondicijskih trenera Hrvatske, 18.

[2] Cecić Erpič, S. (2007). Psihosocialni razvoj v obdobju poznega otroštva in mladostništva, u *Šport po meri otrok in mladostnikov* (ur. B. Škof). Univerza u Ljubljani, Fakulteta za šport, 70-87.

[3] Cox, R. H. (2005). *Psihologija sporta, koncepti i primjene*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 1-10.

[4] Cramer, D., Jackschath, B. (2001). *Psihologija fudbala*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

[5] Koprivica, V.(2013). *Teorija sportskog treninga*. Beograd, 63-65.

[6] Simović, S. (2004). *Faktori od kojih zavisi uspjeh u vrhunskoj košarci*. Banja Luka: Grafid - Košarkaški savez Republike Srpske, 257-361.

[7] Vuksanović, M. (2018). *Psihologija sporta*. Beograd: Fakultet za sport, 9-13.

## THE INTEREST OF THE FACULTY OF SPORT STUDENTS IN LEARNING PSYCHOLOGY

### **Abstract:**

The subject of the research is students' interest in learning certain psychology topics that are included in the Psychology of Sport subject course curriculum, and in the subject as a whole. The respondents are the second-year students at the Faculty of Sport, aged 20 to 22, active athletes who wish to stay in sports as coaches and managers after finishing their athlete careers. Overall, 32 students were examined: 16 students from the Coaching in Sport course and 16 students from the Management in Sport course. The research was carried out at the end of the semester, after the exam period, anonymously, by completing the survey specifically designed for this research with open-ended questions. Out of 17 topics taught in the Psychology of Sport subject, students were asked to choose topics they find the most interesting, the easiest and the hardest to learn, the most important for the particular sport they are involved in, and the most important for general culture. Percentages and rankings were calculated based on the numbers of students choosing particular topics. Topics related to motivation and teamwork rank highest as the most interesting (1st place), but also as the most useful for work in sports, along with topics on stress and aggression. Topics on personality, emotions, socialization and leadership are assessed as the most important for general culture. Topics of highest importance for particular sports students involve in are those related to motivation, stress, aggression in sports and teamwork. The hardest to learn were the topics on personality and anxiety in sports. Students preparing for sport manager career listed fewer topics important for the particular sport they are involved in than students from the coaching course. This can be explained by less diverse jobs description across various sports for sport managers than for sport coaches, and by students' behaviour being in line with their choice of profession. The respondents deem learning psychology as a very useful and necessary. While studying Psychology of Sport, all respondents (100%) were recognizing situations from their both sport and personal lives. Such learning helped them understand and solve the problems they encountered in sports, but also in their personal lives.

**Key words:** *sport, psychology learning, student athletes, sport coaches, sports managers.*

Ana VUKOBRAT<sup>1</sup>  
Jelena MIĆEVIĆ KARANOVIĆ<sup>2</sup>  
Angela MESAROŠ ŽIVKOV<sup>3</sup>  
Tanja BRKLJAČ<sup>4</sup>

## DJECA PREDŠKOLSKOG UZRASTA O KOMPJUTERSKIM IGRICAMA<sup>5</sup>

### Rezime:

Osnovni cilj istraživanja bio je utvrditi kakve stavove imaju djeca predškolskog uzrasta prema kompjuterskim igricama uz ispitivanje njihovog stava prema roditeljskoj kontroli, kritičkog stava, kognitivne, konativne i emocionalne komponente stava. Osnovni metod je neeksperimentalan – anketno istraživanje na uzorku. Ukupan uzorak je činilo 110 djece predškolskog uzrasta. Uzorak je namjeran i prigodan, što odgovara eksplorativnoj prirodi istraživanja. Primijenjeni instrument je modificirana i skraćena verzija upitnika

<sup>1</sup> Ana Vukobrat, master, asistent za pedagošku grupu predmeta u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

<sup>2</sup> dr Jelena Mićević Karanović, profesor strukovnih studija za psihološku grupu predmeta u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

<sup>3</sup> dr Angela Mesaroš Živkov, predavač u oblasti fizičkog vaspitanja i sporta, uža oblast metodika fizičkog i zdravstvenog vaspitanja u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

<sup>4</sup> Tanja Brkljač, master, nastavnik stranog jezika u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

<sup>5</sup> Rezultati predstavljeni u ovom radu su dio šireg istraživanja i izvod iz neobjavljenog djela projekta koji je odobrio Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost AP Vojvodine pod nazivom „Protektivni faktori i resursi roditelja i vaspitača u suočavanju dece predškolskog uzrasta sa rizičnim uticajima digitalnih medija na dečji psihofizički razvoj” na osnovu Rešenja broj 142-451-2601/2018-02-1, čiji je nosilac Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi. Problem istaknut u naslovu ovog rada nije posebno obrađen u pomenutom projektu niti je ranije objavljen. Za rukovodioca projekta je imenovana dr Jelena Mićević Karanović, prof.

konstruisanog u svrhe šireg istraživačkog projekta. Dobijeni rezultati pokazuju da postoji roditeljska kontrola, ali da veliki broj djece s roditeljima ne razgovara o kompjuterskim igricama; da djeca nemaju izraženu preferenciju prema kompjuterskim igricama u odnosu na druge opcije; da većina djece ima izraženu kognitivnu komponentu stava, a da kritički stav nije izražen niti izdiferenciran, te da je tek u začetku i da su podijeljena kada je u pitanju emocionalna komponenta stava prema kompjuterskim igricama. Iako je većina djece izjavila da su njihovi roditelji upoznati s kompjuterskim igricama koje igraju i da su im neke kompjuterske igrice zabranjene, rezultat koji ipak zabrinjava je taj da veliki broj djece ne razgovara s roditeljima o kompjuterskim igricama imajući u vidu da je razgovor u smislu prevencije i pravog informisanja uvijek bolja opcija od striktno kontrole i zabrana.

**Ključne riječi:** *stavovi, kompjuterske igrice, roditelji i djeca predškolskog uzrasta.*

## **Uvod**

Dosadašnje studije pružaju velik broj dokaza da su djeca veoma osjetljivi posmatrači čak i u vrlo ranim uzrastima. Ova rana osjetljivost djece i začeci kristalizovanih stavova i vrijednosti su najupečatljivije dokumentovani u studijama o svjesnosti male djece o običajima socijalne grupe i socijalnih predrasuda (Horwitz, 1986, prema Mićević Karanović, Knežević i Soleša Grijak, 2016). Stavovi kao tendencija da se bilo pozitivno bilo negativno reaguje prema određenim osobinama, objektima ili situacijama (Rot, 1994), definišu se kao stečena dispozicija, spremnost da se opaža, misli, emocionalno reaguje i djeluje, a kakvo će to reagovanje biti zavisi od iskustva pojedinaca formiranog u toku njegovog života. Stavovi obuhvataju uvijek tri komponente: kognitivnu (shvatanja i znanja o objektima prema kojima postoji stav), emocionalnu (uključuju osjećanja vezana za objekat stava) i konativnu komponentu (tendencija da se učini nešto u odnosu na objekat, da se pristupi akciji u vezi sa tim objektom) (Rot, 1994).

Ugledajući se na odrasle u svom okruženju koji najveći dio vremena provode koristeći kompjuter ili mobilni telefon, bilo zbog poslovnih obaveza ili razonode, i dijete samo poželi da vrijeme provodi na isti način. Dijete odrasle osobe posmatra kao uzor i ugledajući se na njih i ono želi da vrijeme provodi za kompjuterom. Česta je pojava da kompjuterske igrice predstavljaju nagradu za dobro i poželjno ponašanje djece ili, s druge strane, zabrana igranja predstavlja kaznu za neprimjereno i nepoželjno ponašanje. Iako nam je teško da to priznamo, u najvećem broju slučajeva su tradicionalne igre i igračke zamijenjene igricama na kompjuteru ili mobilnom telefonu.

U našem istraživanju problem je identifikovan u oblasti ispitivanja kakve stavove djeca predškolskog uzrasta imaju prema kompjuterskim igricama uz ispitivanje roditeljske kontrole, kritičkog stava, kognitivne, konativne i emocionalne komponente stava. Značaj ovako postavljenog istraživanja je u tome što je formiranje i usađivanje stavova kod djece kritična dimenzija njihovog razvoja koja je uskopovezana s drugim aspektima razvoja ličnosti imajući u vidu da su stavovi stečena predispozicija koja determiniše buduće ponašanje, u ovom slučaju prema kompjuterskim igricama.

## **Teorijski okvir razmatranja problema**

Mediji čine sastavni dio okruženja u kojem djeca odrastaju. Kao neodvojivi dio vaspitnoobrazovnog procesa i procesa socijalizacije, mediji utiču na izgrađivanje stavova, vjerovanja, vrijednosti, mišljenja i pogleda na svijet kod najmlađih (Starčević, 2014). Mediji i informaciona tehnologija, koja podrazumijeva i kompjuterske igre, pružaju stimulaciju čula kroz upotrebu slike, zvuka, tona, filma. Ovakvo, multimedijalno predstavljanje podstiče dječju pažnju i omogućava brže pamćenje i učenje (Anđelković, 2008).

Istraživanja novijeg datuma upućuju na zaključak da djeca predstavljaju jednu od glavnih interesnih grupacija modernog masovnog marketinga. Širom svijeta djeca se dive istim junacima crtanih filmova, priželjkujući njihova svojstva i oduševljavajući se njihovim nevjerovatnim moćima. Animirane filmove i kompjuterske igrice prate reklamni materijali koji podstiču njihovu upotrebu (potrošnju), ali u isto vrijeme i razvijaju snažnu potrebu za njima. Djeca žele da jedu samo iz činije na kojoj se nalazi nasmješeni lik glavnog junaka njihovog omiljenog crtača ili junaka iz kompjuterske igrice, a na spavanje odlaze u oslikanoj pidžami, držeći u naručju svoga heroja (Starčević, 2014).

Od pojave kompjuterskih igara sredinom prošlog vijeka njih karakteriše stalni rast, kako u kvantitativnom tako i u kvalitativnom smislu. Danas se govori o posebnoj industriji sa velikim, prije svega, ekonomskim konsekvencama. Video-igrice su postale toliko popularan i uticajan medij zahvaljujući kombinaciji mnoštva faktora. Prvenstveno, video-igrice izazivaju snažne emotivne reakcije kod svojih igrača, poput straha, moći, agresivnosti, divljenja, ili radosti. Dizajneri video-igara stvaraju ove emocije balansirajući nekoliko komponenti igre, konkretno, osobine likova, nagrade koje se u igri mogu osvojiti, prepreke, narativ igre, nadmetanje s drugim igračima i prilike za saradnju s njima. Takođe, igranje video-igre javlja se u bogatom sociokulturnom kontekstu, okuplja članove porodice i prijatelje, služi kao izduvni ventil adolescentima, i obezbeđuje „sirov material“ za kulturu mladih. Konačno, istraživanja video-igrice otkrivaju postojanje mnoštva obrazaca prema kojima ljudi ulaze u interakciju s tehnologijom (Squire, 2003).

Kompjutersku igru u slobodnom vremenu najčešće prate dvije predrasude, prva je ta da samo djeca i mladi koriste kompjuter za igru, a druga da su kompjuterske igrice počast slobodnog vremena i ne služe obrazovanju (bez obrazovnog su potencijala). Prva predrasuda oslonac ima u nedovoljnoj proučenosti igre odraslih. U žiži interesovanja naučnika uglavnom je dječja igra. Međutim, statistički pokazatelji pobijaju ovu predrasudu. Demirbilek (2010), na primjer, navodi podatke da, od ukupnog broja konzumenata video-igara, više od polovine (62%) jesu odrasli ljudi preko 18 godina starosti, a 32% roditelja redovno igraju sa svojom djecom. Prema Krofordu (Crawford, 2012), video-igrice je igra koja se igra elektronski, kroz manipulisanje slikama koje stvara kompjuterski program. Prema ovoj definiciji, svaka kompjuterska



igrica, aplikacija i igrica za konzolu spada u kategoriju kompjuterskih igara jer sve one zahtijevaju od igrača da manipulišu elektronskim slikama unutar kompjuterskog programa. Aleksander i saradnici (Alexander et al., 2010, prema Heins, 2017) slažu se da video-igrice imaju potencijal da privuku, motivišu i pruže iskustva učenja svojim igračima. Prema pomenutim autorima postoje tri načina implementacije video-igrice u nastavne aktivnosti: 1) korišćenjem elektronskih igara koje imaju edukativnu vrijednost i koje će učenicima koji s njima stupaju u interakciju omogućiti uključivanje u učenje, 2) korišćenjem elektronskih igara koje ne posjeduju inicijalnu edukativnu vrijednost, ali se mogu preplesti s nastavnim sadržajem kroz uputstva, 3) korišćenjem video-igrice kao simulacije, direktno povezane s kurikulumom (Alexander et al., 2010, prema Heins, 2017).

Druga predrasuda (da su kompjuterske igrice pošast slobodnog vremena) proističe iz činjenice da se kompjuterske igre povezuju isključivo sa zabavom i raznodom. Pored jednostavnih i kratkotrajnih igara, danas su kompjuterske igre veoma kompleksne, traju i po sto sati, zahtijevaju kolaboraciju s drugima i uključuju razvijanje vrednosti, novih uvida i saznanja (Kačavenda Radić, Nikolić Maksić i Ljujić, 2011). Upravo njihova interaktivna priroda učinila je kompjuterske igrice primarnim fokusom istraživačkih projekata koji su za cilj imali da otkriju više o superiornosti interaktivnih medija kao sredstava za učenje. Istraživanja potencijala video-igrice da pomognu u učenju fokusirala su se na različite akademske i neakademske teme, uključujući čitanje i razvijanje matematičkih vještina (Murphy, Penuel, Means, Korbak, Whaley, & Allen, 2002), agresivnost (Anderson & Bushman, 2002), zdravlje (Papastergiou, 2009), prosocijalno ponašanje (Gentile et al., 2009) i kognitivne funkcije poput vizuelno-prostornog djelovanja (Green & Bavalier, 2003; Sanchez, 2012). Širok raspon oblasti obuhvaćenih ovim istraživanjima ilustruje fleksibilnost video-igrice kao sredstava za učenje, što može biti odraz činjenice da interaktivna priroda kompjuterskih igrica aktivira mnoštvo različitih mehanizama učenja (Gentile, Groves & Gentile, 2014).

Silvia Lindtner i Paul Dourish (2011) smatraju da kompjuterske igrice treba posmatrati kao prostor kulturne produkcije i imaginacije koji se razvija na raskršću lokalnih i transnacionalnih procesa i diskursa. Većina igara su zabavne i zato su popularne. Igranje kompjuterskih igara predstavlja višeslojan društveni i kulturološki fenomen koji se može razumjeti, praktikovati i koristiti na različite načine, jer one kao i interaktivni mediji mogu pozitivno da utiču na efikasnost, što pojačava fleksibilnost, optimizam i motivaciju. Igra je važna za socijalni i emocionalni razvoj djeteta. Međutim, ona danas podrazumijeva višesatno sjedenje ispred kompjuterskog ekrana, kako se navodi u nalazima istraživačkog centra ChildWise (dostupno na: <http://www.childwise.org/>). Čak i kada izađu napolje da se igraju, djeca projektuju scene iz igara koje igraju, tako da sve češće možemo vidjeti djecu kako simuliraju razne borbene scene.

Neke od igara promovišu pogrešne društvene vrijednosti. Postoji rasprostranjeno mišljenje da često igranje kompjuterskih igrica može da dovede do pojave asocijalnosti kod djece jer se djeca ponekad radije opredjeljuju da sama u svojoj sobi igraju kompjuterske igrice nego da se igraju u društvu svojih vršnjaka. Istraživanja su pokazala da što više dijete provodi vremena ispred kompjutera, lošije je u školi (Gentile, Lynch, Linder & Walsh, 2004). Mnogi faktori utiču na to da li će djeca usvojiti agresivno ponašanje i iz virtuelnog ga prenijeti u realni svijet, između ostalog i dužina vremena koje provode ispred ekrana. Volš ističe da većina roditelja ne određuje djeci koliko vremena mogu da provedu igrajući video-igrice. Navodi, takođe, da roditelji ne znaju kakve sadržaje njihova djeca konzumiraju. Istraživanja su pokazala da igrice mogu biti korisne i postati važan dio zdravog medijski izbalansiranog života (Walsh, 2000). Igre dobro odabrane za određeni uzrast mogu pomoći djeci da razviju edukativne, socijalne i fizičke sposobnosti (Valić Nedeljković, Bal i Geler, 2013).

Tradicionalne forme medija poput televizije, filmova, muzike i radija od konzumenata zahtijevaju da prosto slušaju ili gledaju ponuđeni sadržaj. Svaki konzument čuje i vidi isti program svaki put, dok, nasuprot ovakvim medijima, video-igrice podrazumijevaju jedinstven nivo interakcije s medijskim sadržajem. Svaki konzument je i saradnik u kreiranju priče u igrici, što svako igranje čini na neki način neponovljivim iskustvom. Igranje kompjuterske igre je vrsta medija u kom gledaoci aktivno učestvuju i njihove aktivnosti imaju posljedice (Gentile, Groves & Gentile, 2014). Za razliku od televizije, gdje smo samo pasivni gledaoci, video-igrice je medij koji podrazumijeva naše aktivno učešće, u igricama učimo kroz djelovanje. Drugim riječima, mi (igrači) oblikujemo priču igre. Igrači počinju novu partiju uzimajući kontroler u ruke i istražujući šta mogu uraditi. U svijetu igre, igrači naravno ne rade šta god požele. Njihova motivacija razvija se iz izazova koje su pred njih postavili kreatori igre. Većina djece koja igraju kompjuterske igre će o tim igricama razgovarati, razmjenjivati strategije i diskutovati s drugim igračima, onlajn ili uživo, što upućuje na zaključak da dijete rijetko kada video-igrice igra samo. Video-igrice djeci otvaraju prozor u čitav jedan nov svijet i djeca će rado dijeliti svoja mišljenja i interesovanja s drugim igračima. Većina igrača će igranje igrice opisati kao socijalno iskustvo, način da se povežu s prijateljima (Squire, 2006, prema Kasanić, 2017).

U novije vrijeme, posljednjih desetak godina, televizija kao način provođenja slobodnog vremena djece dobila je jaku konkurenciju u različitim video i kompjuterskim igricama. Mada zahtijevaju određene tehničke uslove, kompjuterske igrice su u daleko većoj mjeri prilagođene ciljnoj grupi koja ima isprofilisana interesovanja, sklonosti, stavove i vrijednosti, te lako pronalaze put do krajnjeg korisnika, najčešće djeteta. Dijete ne mora i ne treba da razmišlja, njegov zadatak je samo da usvoji pravila igre. U istraživanju koje je sprovedeno (Tubić i Đorđić, 2009) na uzorku od 1.346 djece predškolskog

i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta iz Novog Sada, Sombora, Bačke Palanke, Sremske Mitrovice i Zrenjanina njihovi su roditelji popunjavali upitnik u vezi s fizičkim aktivnostima djece, u okviru kojeg se jedno pitanje odnosilo na utvrđivanje vremena koje dijete provodi gledajući TV, odnosno igrajući kompjuterske igre. Dobijeni rezultati ukazuju da je 40% roditelja odgovorilo da njihova djeca uopšte ne igraju kompjuterske igrice, dok se procenat smanjio na ispod 5% kada je u pitanju gledanje televizije. Na rezultate je uticalo to što TV predstavlja porodičnu zabavu i vrlo često je uključen čak i ako ga niko ne gleda, a kompjuterske igrice ipak zahtijevaju ličnu inicijativu i zainteresovanost djeteta da se time bavi, a takođe postoji veliki broj djece kojoj računari nijesu svakodnevno dostupni. Roditelji kontrolišu vrijeme provedeno uz računar, kod djece oba pola, a TV se tretira kao manje zlo. Dječaci dvostruko više vremena provode uz TV nego što se igraju na računaru, a djevojčice se čak 3,5 puta više igraju na računaru. Kada je riječ o fizičkim aktivnostima, strogo kontrolisanje roditelja ovdje još više dolazi do izražaja: dječacima se dozvoljava duže vrijeme uz računar, a djevojčice se usmjeravaju ka drugim vrstama aktivnosti.

Svjetska zdravstvena organizacija klasifikovala je zavisnost od kompjuterskih igara kao bolest, a ova zavisnost biće uključena u jedanaesto izdanje „Međunarodne klasifikacije bolesti”. Kako ističu stručnjaci SZO, zavisnost od kompjuterskih igara znači davanje prioriteta igranju igrice na štetu drugih aspekata života, kao što su ishrana, spavanje, školovanje ili rad (Đorđević, 2018).

Mnoge psihološke studije ukazuju na mogućnost da pojedine kompjuterske igrice, zbog svog „krvavog“ sadržaja, podstiču mališane na nasilje i druge oblike problematičnog ponašanja. Postoji razlog da roditelji ograniče vrijeme koje će dijete provoditi u ovakvoj vrsti igre. Erik Šljajfer i Rebeka Kertis, stručnjaci s njujorškog univerziteta Adelfi, otkrili su da dugotrajna upotreba kompjuterskih igrice može dječake da učini nestrpljivim i vrlo podložnim frustraciji. Šljajfer smatra da osjećaj kontrole i instant nagrada koju pružaju takve igrice čine igrača impulsivnijim, ali on dodaje da su mu za donošenje konačnih zaključaka neophodna detaljnija ispitivanja, jer je moguće da se zbog osjećaja kontrole kompjuterskim igricama više okreću impulsivnija djeca, tj. ona koja lakše bivaju frustrirana kada im nešto ne ide od ruke (Bilandžija, 2008).

Upravlajući i igrajući se u programima koji su mu namijenjeni, dijete često ima mogućnost da bude kreativno, da stvara ili da usmjerava svoje misli u traženju rješenja i postepenom savladavanju prepreka. Rješavanjem jedne prepreke prelazi se na sljedeći, viši nivo, te tako dijete razvija svoje igračke i druge vještine i znanja. U traganju za rješenjima, informaciona tehnologija i kompjuterske igre dopuštaju bezbrojna ponavljanja. Dijete ima mogućnost da bira programe, odnosno igrice koje želi da igra. Računar i kompjuterske igre su često pokretač za razgovor među djecom. Socijalna sredina se koristi za pomoć u rješavanju problema koje treba riješiti na računaru (Anđelković, 2008).

U jednom od prvih eksperimentalnih istraživanja o uticaju video-igara na akademska postignuća djece predškolskog uzrasta, došlo se do zaključka da sistematska primjena kompjuterskih igara može imati čitav niz prednosti. Naime, na uzorku od 47 vrtića izvršen je eksperiment u kom su djeca eksperimentalne grupe tokom 11 nedjelja igrala Sony Play Station video-igre. Rezultati istraživanja su pokazali da je eksperimentalna grupa ostvarila bolje rezultate na opštem testu razvoja znanja iz oblasti usvajanja novih riječi i razumijevanja problema (Feng & Caleo, 2000, prema Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). Istraživanje koje je sprovedeno 11 godina kasnije imalo je za cilj da provjeri da li igranje kompjuterske igre koja koristi strategiju predviđanja-opservacije-objašnjenja može da poboljša rezultate pri izgradnji naučnih koncepata u vezi svjetlosti i sjenke kod predškolaca. U sprovedenom istraživanju na uzorku od pedesetoro djece predškolskog uzrasta dokazano je da su djeca iz eksperimentalne grupe, koja su o ovim konceptima učila uz kompjutersku igru, imala značajno dublje razumijevanje, davala su bolja objašnjenja i bolje artikulirala odgovore (Hsu, Tsai, Liang, 2011, prema Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017).

Istraživanja pokazuju da se putem kompjuterskih igara strani jezik može učiti brže i lakše u odnosu na tradicionalne načine učenja (Segers & Verhoeven, 2003; Turgut & Irgin, 2009; Aghlara & Tamjid, 2011).

Smatra se da primjena kompjuterskih igara i njihovi efekti zavise od većeg broja faktora i rezultati uspjeha determinisani su oblastima, uzrastima i različitim okruženjima i treba imati u vidu i druge varijable koje se odnose na okruženje za učenje (stav vaspitača, razvijenost vještina, specifična zanja, tematika konkretne igre), lične faktore učenja (individualne karakteristike kao što su pol, uzrast, akademske sposobnosti, rasa i iskustvo, broj članova grupe i njihovi odnosi) i načine procjene uspjehnosti učenja – standardi procjene, odnos između djece i vaspitača i dr. (Egenfeldt & Nielsen, 2011, prema Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). Raspravljajući o dominantnom pozitivnom efektu igranja kompjuterskih igrica na dječji razvoj, iznosi se mišljenje da igranje kompjuterskih igara nije samo zabava, već pruža osjećaj sreće i slobode, pa čak i povezanosti s drugim igračima. Studija koja je spovedena na 1.000 igrača, u cilju spoznaje šta je to što motiviše osobe na igranje igrica, ukazala je na sljedeće zanimljive podatke:

- Refleksi se ubrzavaju igranjem igara i u prosjeku su brži za 100 milisekundi, što može da bude od važnosti za izbegavanje nesreća;

- Snalaženje u stvarnom prostoru poboljšava se igranjem trodimenzionalnih igara koje zahtijevaju kretanje kroz različite lavirinte, hodnike i druge komplikovane prostore;

- Igre koje zahtijevaju rješavanje različitih problema podstiču jačanje mentalnih sposobnosti (Bilandžija, 2008).

U negativnom kontekstu kompjuterskih igrica najveće interesovanje je privukla pojava otežanog govora kod djece predškolskog uzrasta usljed upotrebe

kompjuterskih igrica. Za dijete predškolskog uzrasta važno je da stekne osnove verbalnog izražavanja koje će kasnije nadograđivati i razvijati. Djeca navedenog uzrasta koja provode više časova pred kompjuterom igrajući kompjuterske igrice postaju pravi poznavaoци kompjuterskih termina, ali nevješti u običnoj, svakodnevnoj komunikaciji. Iz toga proizilazi da se verbalna komunikacija sve više zapostavlja i slabi, usljed uticaja računara, ali i da veliki broj djece ide kod logopeda zbog nepravilnog izgovaranja određenih glasova i riječi. Svjedoci smo da mlađe generacije suptilno zamjenjuju verbalnu komunikaciju digitalnom komunikacijom iz čega proizilazi i pitanje socijalnosti djece u stvarnom, realnom okruženju.

Stiven Klajn (Steven Kline) ističe da se upotreba medija značajno povećava ukoliko su oni djetetu dostupni, tj. ukoliko se nalaze u onom prostoru u kojem ono provodi najveći dio svog slobodnog vremena. Pristup medijima u dječjoj sobi je direktno proporcionalan naklonosti ka njihovoj upotrebi (Kline, 2003).

Polazeći od pretpostavke da veliki dio svog vremena djeca provode uz kompjuterske igre, Džon From (John Fromme) težio je da dobije odgovore na pitanje u kojim situacijama se djeca opredjeljuju za navedenu aktivnost. Bile su ponuđene sljedeće mogućnosti: kad nema ništa drugo da radi, kada ne želi da radi domaći zadatak, u bilo kojoj situaciji (onoliko često koliko je to moguće), usljed usamljenosti, kada su mu drugari tu, pa igraju igrice zajedno i kada vremenski uslovi ne dozvoljavaju da se radi nešto drugo (nemoguća je igra napolju). Tri najfrekventnija odgovora su bila: kada nema ništa drugo da radi (83% djece), kada vremenski uslovi ne dozvoljavaju da se radi nešto drugo (81% dječaka i oko 65% djevojčica) i usljed usamljenosti (76% dječaka i 66% djevojčica) (Fromme, 2003, prema Starčević, 2014).

Vaspitači i roditelji ne smiju da „zažmure“ na uticaje savremenih informacionih tehnologija na dječje živote. Oni ne smiju da zanemare njihovu prisutnost u odrastanju djece. Ukoliko predškolska ustanova ne posjeduje savremene medije, to nikako ne znači da o njima ne bi trebalo da se diskutuje u vaspitnoj grupi. Vaspitači bi trebalo da pokažu zainteresovanost za dječje priče o igricama, crtaćima i problemima s kojima se glavni junak susrijeće (Starčević, 2014), kao prevenciju u vidu razgovora o rizičnim faktorima uticaja kompjuterskih igara na dječji psihofizički razvoj.

### **Metod**

Osnovni metod je neeksperimentalan – anketno istraživanje na uzorku, a ukupan uzorak je činilo 110 djece predškolskog uzrasta (53 djevojčice i 57 dječaka) od kojih je tri pripremno-predškolske vaspitne grupe (uzrast 6–7 godina); dvije mješovite vaspitne grupe (starija – pripremno predškolska, uzrast 5–7 godina) i jedna starija obdanišna vaspitna grupa (uzrast 4–5 godina). Uzorak je namjeran i prigodan, što odgovara eksplorativnoj prirodi ovog

istraživanja koje je imalo za cilj da ispita stavove djece predškolskog uzrasta prema roditeljskoj kontroli, kritički stav, kognitivnu, konativnu i emocionalnu komponentu stava prema kompjuterskim igricama, odnosno da utvrdi kako predškolska djeca doživljavaju, razumiju i reaguju na kompjuterske igrice.

Primijenjeni instrument, anketni upitnik je modificirana i skraćena verzija upitnika konstruisanog u svrhe šireg istraživačkog projekta i sadrži inventar pitanja i tvrdnji koje ispituju kako djeca doživljavaju, razumiju i reaguju na kompjuterske igrice sa dva tipa trostepene skale ponuđenih odgovora: da, ponekad i ne (za ispitivanje *doživljaja roditeljske kontrole* i *voljne komponente stava* prema kompjuterskim igricama); ili: da, neodlučan/na sam/ne znam i ne (za ispitivanje *kognitivne* i *emocionalne komponente stava* kao i *kritičkog odnosa* prema kompjuterskim igricama). Djeci su pitanja postavljana usmeno, tako da je zapravo realizovan intervju nestandardizovanog tipa (ispitivač je bio slobodan u formulisanju, preformulisanju, preoblikovanju pitanja, kako bi djetetu pojasnio o čemu razgovaraju, a mogao je da postavlja i nova, slična pitanja ukoliko je smatrao da je to potrebno).

Prva grupa pitanja ispituju *kako djeca doživljavaju roditeljsku kontrolu* kada je u pitanju njihovo (dječje) igranje kompjuterskih igrica tipa: *Da li su tvoji roditelji upoznati s kompjuterskim igricama koje igraš?*; *Da li su ti neke kompjuterske igrice zabranjene?* i *Da li sa roditeljima razgovaraš o kompjuterskim igricama?*

Dalje, upitnik ispituje *konativnu komponentu stava* (preferencije, spremnost da se reaguje u skladu sa stavom) prema kompjuterskim igricama ispitujući da li se djeci dešavalo da bi radije igrali kompjuterske igrice nego se igrali drugim igračkama ili napolju s drugom djecom.

Upitnik sadrži i pitanja koja ispituju slaganje djece s tvrdnjama koje se odnose na *kognitivnu komponentu stava* (znanje i informisanost) prema igranju kompjuterskih igrica, ispitujući njihovo slaganje s tvrdnjama da igranjem kompjuterskih igrica možemo da naučimo engleski jezik, da naučimo da koristimo kompjuter i mnoge druge stvari.

*Kritički stav prema kompjuterskim igricama* je izražen u ispitivanju slaganja s tvrdnjama da opasnosti u stvarnom svijetu nijesu iste kao u kompjuterskim igricama, da je igranje kompjuterskih igrica zapravo gubljenje vremena, da u nekim kompjuterskim igricama ima puno nasilja, borbe, pučnjave tuče, svađe... i da igranje kompjuterskih igrica loše utiče na zdravlje.

Ajtemi upitnika koji ispituju *emocionalnu komponentu stava prema kompjuterskim igricama* su da je u odnosu na kompjuterske igrice sve ostalo dosadno i da igranjem kompjuterskih igrica možemo „postati” prinčevi, čarobnjaci, zvijeri, superheroji... i tako ostvariti svoje želje.

U istraživačkoj proceduri djeci se pristupalo obazrivo i bezbjedno, uz prethodno dobijenu saglasnost roditelja, a celokupno istraživanje je sprovedeno u Predškolskoj ustanovi „Dragoljub Udicki“ u Kikindi i u Predškolskoj ustanovi „Pava Sudarski“ u Novom Bečeju, tokom septembra i oktobra 2018. godine.



## Rezultati i diskusija

U Tabeli 1 data je frekvencijska struktura odgovora djece na pitanja o roditeljskoj kontroli kada je u pitanju igranje kompjuterskih igrica.

Tabela 1. *Frekvencijski prikaz odgovora djece na pitanja o roditeljskoj kontroli kada je u pitanju igranje kompjuterskih igrica*

Pitanja o roditeljskoj kontroli kada je u pitanju igranje kompjuterskih igrica	da		ponekad		ne		bez odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Da li su tvoji roditelji upoznati sa kompjuterskim igricama koje igraš?	76	69,1	6	5,5	2	1,8	26	23,6
2. Da li su ti neke kompjuterske igrice zabranjene?	55	50	5	4,5	24	21,8	26	23,6
3. Da li sa roditeljima razgovaraš o kompjuterskim igricama?	30	27,3	28	25,5	27	24,5	25	22,7

Dobijeni rezultati pokazuju da kada je u pitanju roditeljska kontrola, većina djece (69,1%) se slaže s ajtemom da su njihovi roditelji upoznati s kompjuterskim igricama koje igraju, polovina djece (50%) se slaže sa ajtemom da su im neke kompjuterske igrice zabranjene, a otprilike trećina djece (27,3%) s roditeljima razgovara o kompjuterskim igricama, nešto manji broj (25,5%) to čini ponekad, a 24,5% djece s roditeljima ne razgovara o kompjuterskim igricama.

U Tabeli 2 data je frekvencijska struktura odgovora djece na pitanja o konativnoj komponenti stava kada su u pitanju kompjuterske igrice u odnosu na druge opcije.

Tabela 2. *Frekvencijski prikaz odgovora djece na pitanja o konativnoj komponenti stava prema kompjuterskim igricama*

Pitanja o preferenciji igranja kompjuterskih igrica u odnosu na druge sadržaje ili opcije	da		ponekad		ne		bez odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Da li se dešavalo da bi radije igrao/la kompjuterske igrice nego se igrao/la sa drugim igračkama?	12	10,9	23	20,9	49	44,5	26	23,6



<b>2. Da li se dešavalo da bi radije igrao/la kompjuterske igrice nego se igrao/la napolju sa drugom djecom?</b>	8	7,3	22	20,0	54	49,1	26	23,6
--	---	-----	----	------	----	------	----	------

Dobijeni rezultati o konativnoj komponenti stava prema kompjuterskim igricama pokazuju da se najveći broj djece (44,5%) ne slaže s ajtemom da im se dešavalo da bi radije igrali kompjuterske igrice nego se igrali drugim igračkama i najveći broj djece (49,1%) se ne slažu sa ajtemom da im se dešavalo da bi radije igrali kompjuterske igrice nego se igrali napolju sa drugom djecom.

U Tabeli 3 data je frekvencijska struktura odgovora djece s tvrdnjama koje se odnose na kognitivnu komponentu stava.

Tabela 3. *Frekvencijski prikaz slaganja djece s tvrdnjama koje se odnose na kognitivnu komponentu stava o igranju kompjuterskih igrica*

Tvrdnje o igranju kompjuterskih igrica koje ispituju kognitivnu komponentu stava	da		Neodlučan/na sam/ne znam		ne		bez odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>1. Igranjem kompjuterskih igrica možemo da naučimo engleski jezik i mnoge druge stvari.</b>	60	54,5	15	13,6	15	13,6	20	18,1
<b>2. Igranjem kompjuterskih igrica učimo da koristimo kompjuter.</b>	70	63,6	17	15,5	3	2,7	20	18,1

Rezultati ispitivanja kognitivne komponente stava pokazuju da se nešto više od polovine djece (54,5%) slaže s ajtemom da igrajući kompjuterske igrice možemo da naučimo engleski jezik i mnoge druge stvari i da se većina djece (63,6%) slaže s tvrdnjom da igrajući kompjuterske igrice učimo da koristimo kompjuter.

U Tabeli 4 data je struktura odgovora djece koja se odnosi na slaganje sa ajtemima kada je u pitanju kritički stav prema kompjuterskim igricama.

Tabela 4. *Frekvencijski prikaz slaganja djece sa tvrdnjama koje se odnose na kritički stav prema kompjuterskim igricama*

Tvrdnje o igranju kompjuterskih igrica koje se odnose na kritički stav prema kompjuterskim igricama	Da		neodlučan-na sam/ne znam		ne		bez odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>1. Opasnosti u stvarnom svijetu nijesu iste kao u kompjuterskim igricama.</b>	25	22,7	46	41,8	15	13,6	24	21,8

<b>2. Igranje kompjuterskih igrica zapravo je gubljenje vremena.</b>	18	16,4	53	48,2	15	13,6	24	21,8
<b>3. U nekim kompjuterskim igricama ima puno nasilja, borbe, pucnjave, tuče, svade...</b>	68	61,8	6	5,5	15	13,6	21	19,1
<b>4. Igranje kompjuterskih igrica loše utiče na zdravlje.</b>	41	37,3	34	30,9	14	12,7	21	19,1

Dobijeni rezultati pokazuju da, kada je u pitanju kritički stav prema kompjuterskim igricama, najveći broj djece (41,8%) je neodlučan kod tvrdnje da opasnosti u stvarnom svijetu nijesu iste kao u kompjuterskim igricama; nešto manje od polovine djece (48,2%) je takođe neodlučno kada je u pitanju tvrdnja: *Igranje kompjuterskih igrica zapravo je gubljenje vremena*. Ipak, većina djece (61,8%) se slaže s ajetomom da u nekim kompjuterskim igricama ima puno nasilja, borbe, pucnjave, tuče, svade... i veliki broj (37,3%) djece se slaže s ajetomom da igranje kompjuterskih igrica loše utiče na zdravlje.

U Tabeli 5 dat je prikaz slaganja djece s tvrdnjama koje se odnose na emocionalnu komponentu stava prema kompjuterskim igricama.

Tabela 5. *Struktura odgovora djece na tvrdnje koje ispituju emocionalnu komponentu stava prema kompjuterskim igricama*

Tvrdnje o igranju kompjuterskih igrica koje ispituju emocionalnu komponentu stava prema kompjuterskim igricama	da		neodlučan-na sam/ne znam		ne		bez odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>1. U odnosu na kompjuterske igrice sve ostalo je dosadno.</b>	11	10	22	20	55	50	22	20
<b>2. Igranjem kompjuterskih igrica možemo "postati" prinčevi, čarobnjaci, zvijeri, superheroji...i tako ostvariti svoje želje.</b>	62	56,4	7	6,4	21	19,1	20	18,1

Dobijeni rezultati, kada je u pitanju emocionalna komponenta stava prema kompjuterskim igricama, pokazuju da se polovina djece (50%) ne slaže s ajetomom da je u odnosu na kompjuterske igrice sve ostalo dosadno i da 56,4% djece smatra da igrajući kompjuterske igrice možemo „postati” prinčevi, čarobnjaci, zvijeri, superheroji... i tako ostvariti svoje želje.

### Zaključak

Kompjuterske igre su ne samo zastupljene u svim uzrastima, nego su danas i značajan ekonomski resurs. U 2004. godini industrija video-igara je

zaradila 10 milijardi dolara i prodala skoro 250 miliona igara (Clark, 2007).

Većina istraživača ističe kao ključnu preporuku, bez obzira na uzrast djeteta u kome počinje da koristi računar, prilagođenost sadržaja uzrastu djeteta i uključivanje odraslih u taj proces. Važno je da dijete koristi samo softvere i igrice prilagođene njegovom uzrastu, što su u uzrastu do šest godina isključivo edukativni softveri koji djetetu omogućavaju da crta, boji, dizajnira različite stvari, uči slova, brojeve i različite pojmove i logički razmišlja. Informaciona tehnologija može biti jedan pojednostavljen način iskustva za djecu uzrasta do tri godine, ali ne značajan, i ne predstavlja realne potrebe djeteta. Uticaj IT na djecu stariju od tri godine je veći, samim tim što su djeca s tri i više godina sposobna da nauče da samostalno koriste računar (Lazić, 2014).

Budući da djeca i mladi pretežno koriste kompjutere za igru i zabavu, dok je obrazovni i kreativni potencijal koji kompjuteri nude minimalno iskorišćen, nužno je tragati za rješenjima kako izvršiti sveobuhvatnu i inteligentnu integraciju kompjuterskih igara u vaspitno-obrazovni proces. Prisutan je stav da kompjuteri i kompjuterske igre s jedne strane, i kreativnost i stvaralaštvo s druge, ne moraju biti međusobno suprotstavljene kategorije (Đorđević, 2014, prema Mićević Karanović, Maljković, Pavlov, Mesaroš Živkov i Vukobrat, 2019).

Društvo u cjelini kompjuterske igre vidi kao prijatnu, a potpuno je očigledno da su kompjuterske igre, kada su djeca i mladi u pitanju, dominantan oblik zabave. Stoga je nužno izvršiti primjenu kompjuterskih igara u obrazovnom procesu. Kada je naša sredina u pitanju, jasno je da su kompjuteri postali nezamjenjiv instrument našeg rada, učenja i obaveštavanja. Više nije pitanje da li djetetu treba dozvoliti korišćenje kompjutera, već na koji način i koliko vremenski dugo u kontinuitetu, a starosna granica djece koja koriste kompjuter svakim danom se pomjera ka mlađoj djeci. Čudesni ekran i tastatura pomoću koje mogu da produže svoju misao ili da ostvare svoju namjeru da se igraju, stvaraju u djeci pasionirane obožavaoce kompjutera (Đorđević, 2014).

Dobijeni rezultati u našem istraživanju pokazuju da, kada je u pitanju stav djece prema roditeljskoj kontroli, djeca smatraju da ona postoji jer je većina djece izjavila da su njihovi roditelji upoznati s kompjuterskim igricama koje igraju i da su im neke kompjuterske igrice zabranjene. Iako najveći broj djece sa roditeljima razgovara o kompjuterskim igricama, a nešto manji broj to čini samo ponekad, ipak veliki broj djece (preko 24%) s roditeljima ne razgovara o kompjuterskim igricama, što se smatra rizičnim faktorom za njihov psihofizički razvoj.

Dobijeni rezultati dalje pokazuju da djeca, iako imaju pozitivne stavove prema kompjuterskim igricama, ipak nemaju izraženu preferenciju kada su u pitanju kompjuterske igrice u odnosu na druge opcije i sadržaje jer ispitujući konativnu komponentu stava zaključujemo da se najveći broj djece ne slaže sa ajtemom da im se dešavalo da bi radije igrali kompjuterske igrice nego se igrali drugim igračkama i ne slažu se sa ajtemom da im se dešavalo da bi radije

igrali kompjuterske igrice nego se igrali napolju sa drugom djecom. Dobijeni rezultat ohrabruje jer su djeca u predškolskom uzrastu u našem istraživanju ipak više orijentisana na druge igračke i opcije (kao što je igranje napolju sa drugom djecom) nego na kompjuterske igrice.

Rezultati ispitivanja kognitivne komponente stava pokazuju da se većina djece slaže sa ajtemom da igrajući kompjuterske igrice možemo da naučimo engleski jezik i mnoge druge stvari i da se većina djece slaže s tvrdnjom da igrajući kompjuterske igrice učimo da koristimo kompjuter. Kognitivna komponenta stava u ovom uzrastu je naročito važna jer da ona nije izražena ne bi bilo smisla ni ispitivati stavove djece kao kritičku i osjetljivu dimenziju razvoja koja je na margini u razvojnoj psihologiji i drugim srodnim disciplinama. Dakle, stavovi djece su zasićeni znanjem i informisanošću i realno su odgovorila na ovo pitanje, odnosno njihov kognitivni uzrast je dovoljno zreo za ovo eksplorativno istraživanje. Ipak, dobijeni rezultati pokazuju da kada je u pitanju kritički stav prema kompjuterskim igricama, rezultati nijesu dovoljno jasni, odnosno, najveći broj djece je neodlučan kod tvrdnje da opasnosti u stvarnom svetu nijesu iste kao u kompjuterskim igricama (djeca predškolskog uzrasta ne prave jasnu razliku između izazova koji se nalaze u kompjuterskim igricama i onih izazova koje potencijalno mogu da postoje u stvarnom, realnom životu) i najveći broj djece je takođe neodlučan kada je u pitanju tvrdnja da je igranje kompjuterskih igrica zapravo gubljenje vremena (posebno ona vrsta kompjuterskih igrica koje podstiču agresivno ponašanje), što se opet može pripisati njihovom kognitivnom stilu, tj. činjenici da im još uvijek nije izražen kritički stav (u ovom slučaju prema kompjuterskim igricama). Ipak, korijen kritičkog stava se može uočiti u rezultatu da se većina djece slaže s ajtemom da u nekim kompjuterskim igricama ima puno nasilja, borbe, pucnjave, tuče, svađe... , kao i u rezultatu da se najveći broj ispitanika slaže s ajtemom da igranje kompjuterskih igrica loše utiče na zdravlje (krivi se kičma, kvari se vid, pojavljuje se glavobolja...).

Kada je u pitanju emocionalna komponenta stava prema kompjuterskim igricama, rezultati pokazuju da su djeca podijeljena kada je u pitanju tvrdnja da je u odnosu na kompjuterske igrice sve ostalo dosadno, te i da većina djece smatra da igrajući kompjuterske igrice možemo „postati“ prinčevi, čarobnjaci, zvijeri, superheroji... i tako ostvariti svoje želje.

Imajući u vidu da su stavovi pojam koji predstavlja stečenu dispoziciju, stečenu spremnost da se na određeni način opaža, misli, emocionalno reaguje, djeluje, te i kakvo će to reagovanje biti, u kontekstu problema istraživanja istaknutog u naslovu ovog rada, možemo pretpostaviti da će se djeca u skladu sa svojim stavom tako i ponašati. Formiran stav zavisi od iskustva pojedinaca formiranog u toku njegovog života i utiče na buduće ponašanje, a zasićen je znanjem, spremnošću da se reaguje i emocionalno je obojen, i može biti kritički i izražavati preferenciju prema određenom objektu stava u odnosu na

druge. Rezultat koji naročito zabrinjava je taj da, iako je većina djece izjavila da su njihovi roditelji upoznati sa kompjuterskim igricama koje igraju i da su im neke kompjuterske igrice zabranjene, ipak veliki broj djece s roditeljima uopšte ne razgovara o kompjuterskim igricama, imajući u vidu da je razgovor u smislu prevencije i pravog informisanja uvijek bolja opcija od striktno kontrole i zabrana.

### Literatura

–Aghlara, L.& Tamjid, N. H. (2011). The effect of digital games on Iranian vocabulary retention in foreign language acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 29, 552 – 560.

–Anđelković, N. (2008). *Dete i računar u porodici i dečjem vrtiću*. Beograd: Beoknjiga & CNTI i Savez informatičara Vojvodine.

–Bilandžija, G. (2008). Kompjuterske igrice kao globalni problem u vaspitanju dece. *Tehnika i informatika u obrazovanju*. 1, 278 – 283.

–Clark, D. (2007). *Games, motivation & learning*. Sunderland (UK): Caspian Learning.

–Demirbilek, M. (2010). Digital Games for Online Adult Education: Trends and Issues. U Kidd, T. (Ed.). *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices*. New York: Information Science Reference.

–Đorđević, K. (2018). Zavisnost od kompjuterskih igrica – nova bolest. Dostupno: <http://www.politika.rs/sr/clanak/396806/Zavisnost-od-kompjuterskih-igrica-nova-bolest>. Posećeno: 12.02.2019.

–Đorđević, V. (2014). Kompjuterske igre u službi podsticanja kreativnosti i stvaralaštva kod dece. *Glas biblioteke Mreža*. 20, 23 – 32.

–Gentile, D. A., Groves, C. L., Gentile, R. (2014). *The General Learning Model: Unveiling the learning potential from video games*. Dostupno: [https://www.researchgate.net/publication/280983096\\_The\\_general\\_learning\\_model\\_unveiling\\_the\\_learning\\_potential\\_from\\_video\\_games/download](https://www.researchgate.net/publication/280983096_The_general_learning_model_unveiling_the_learning_potential_from_video_games/download). Posećeno: 02.02.2019.

–Gentile, D. A., Lynch, P., Linder, J. & Walsh, D. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*. 27, 5 – 22.

–Heins, Matthew C., “Video Games In Education” (2017). *Education and Human Development Master’s Theses*. 625. Dostupno: [http://digitalcommons.brockport.edu/ehd\\_theses/625](http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/625). Posećeno: 23.02.2019.

–Kačavenda Radić, N., Nikolić Maksić, T., i Ljujić, B. (2011). Igra odraslih: Da li kompjuterska igra obrazuje u slobodnom vremenu? *Andragoške studije*. 2, 147 – 170. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.

–Kasanić, D. (2017). *The Role of Video Games in learning EFL*. Objavljen diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

–Kline, S. (2003). Learners, spectators or gamers in the media saturated household? An investigation of the impact of the Internet on children's audiences. In: J. Goldstein, D. Buckingham, & G. Brougere (Eds.). *Toys, games and media*. 78-98. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

–Lazić, V. (2014). Dečje igre u kompjuterskoj kulturi. *Tehnika i informatika u obrazovanju*. 404 – 408.

–Lindtner, S. & Dourish, P. (2011). The Promise of Play: A New Approach to Productive Play. *Games and Culture*. 6(5), 453 – 478.

–Mićević Karanović, J., Knežević, J. i Soleša Grijak, Đ. (2016). *Psihologija ometenih u razvoju: priručnik za studente specijalističkih studija na modulu za inkluzivno vaspitanje i obrazovanje*. Kikinda: VŠSSOV.

–Mićević Karanović, J., Maljković, M., Pavlov, S., Mesaroš-Živkov, A. i Vukobrat, A. (2019). *Protektivni faktori i resursi roditelja i vaspitača u suočavanju dece predškolskog uzrasta sa rizičnim uticajima digitalnih medija na dečji psihofizički razvoj*. Kikinda: VŠSSOV.

–Rot, N. (1994). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

–Segers, E. & Verhoeven, L. (2003). Effects of vocabulary training by computer in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 557-566.

–Squire, K. (2003). Video Games in Education. Dostupno: <https://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/39-squire-IJIS.pdf>. Posećeno: 23.02.2019.

–Stanisavljević Petrović, Z. i Pavlović, D. (2017). *Novi mediji u ranom obrazovanju*. Niš: Filozofski fakultet.

–Starčević, N. (2014). Efekti korišćenja medija u ranom uzrastu. *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene*. 4, 301 – 311.

–Tubić, T. i Đorđić, V. (2009). Televizija i kompjuterske igrice: razbibriga ili stil života?. *Norma, XIV, 1/2009*, 29 – 38. Dostupno: <https://www.researchgate.net/publication/321111101>. Posećeno: 12.02.2019.

–Turgut, Y. & Irgin, P. (2009). Young learners' language learning via computer games. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 1, 760 – 764.

–Valić Nedeljković, D., Bala, K. i Geler, Z. (2013). Deca u virtuelnom svetu kompjuterskih igara. *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene*. 3, 241 – 254. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski Fakultet, Odsek za medijske studije.

–Walsh, D. (2000). Interactive violence and children: Testimony submitted to the Committee on Commerce, Science, and Transportation, US. *Internet izvori*:

–ChildWise Institute „Because the wellbeing of our children is the most important thing on earth“. Posećeno: 23.02.2019.

## PRESCHOOL-AGED CHILDREN AND COMPUTER GAMES

### **Abstract:**

The main goal of this research was to determine the attitudes of preschool-aged children towards computer games, along with exploring their attitudes towards parental control, their critical attitude, and cognitive, conative and emotional components of those attitudes. The main method was non-experimental, a survey research on a sample. The sample consisted of 110 preschool-aged children. The sample was purposeful and convenient, which suited the exploratory nature of this research. The instrument used was a modified and shortened version of the questionnaire constructed for a broader research project. The results obtained show that parental control does exist, but that a large number of children do not talk to their parents about computer games; children do not prefer computer games over other options; the majority of children show cognitive component of the attitude, critical attitude is not expressed nor differentiated, i.e. it is yet being formed and the children are divided when it comes to the emotional component of their attitudes towards computer games. Even though majority of children stated that their parents are familiar with the computer games they play, too; certain games are forbidden to them. The result found during the research that a large number of children do not talk to their parents about computer games must be cause of our concern given the fact that that prevention, in terms of educating the children, i.e. talking to them and properly informing them on computer games, is always a better option than strict control or ban of their use.

**Key words:** *attitudes, computer games, parents and preschool-aged children.*





*Milka OBRADOVIĆ*<sup>1</sup>

## **ZAINTERESOVANOST UČENIKA SREDNJE ŠKOLE ZA NARODNU EPIKU**

### **Rezime:**

U vaspitanju i obrazovanju, kao i za svakodnevni život, izuzetan značaj ima njegovanje narodne tradicije i jezika, čemu doprinosi naša narodna epika. Tumačenje epskih narodnih pjesama u nastavi ima veliki uticaj na razvoj učeničke estetske i etičke senzibilnosti i inspiriše učenike na sopstvena stvaralačka istraživanja, otkrivanja, razmišljanja i djelovanja. U epskim pjesmama posebno su naglašene hrabrost, pravednost i vjernost kao moralne kategorije pa upravo zbog tih osobina neophodno je pronaći sredstva i metode koje će učenicima pomoći da ih bolje razumiju, dožive i zavole.

Polazeći od ovog shvatanja, nastojali smo da u planiranju časova interpretacije epskih narodnih pjesama, sve elemente nastave prilagodimo osnovnom cilju, a to je da učenici ostvare intelektualnu, emotivnu i maštovitu predstavu o ovakvim književnim ostvarenjima, kao i da razviju sopstveno kritičko mišljenje. Treba odabrati način interpretacije epske narodne pjesme koji učenicima može omogućiti stvaralački i kritički pristup i opredijeliti se za frontalni, individualni i grupni rad. Davanjem istraživačkih zadataka učenicima, stvara se problemska situacija koja iziskuje njihovo potpuno angažovanje, ali ih i dodatno motiviše. Primjena raznovrsnih metoda i oblika rada motiviše učenike na aktivno učenje, razvijanje kritičkog mišljenja i učvršćuje njihovo interesovanje.

### **Predmet i cilj istraživanja**

Problem istraživanja je zainteresovanost učenika srednje stručne škole za čitanje epskih narodnih pjesama i odnos učenika prema epskim narodnim pjesmama kao nastavnim temama.

Predmet ovog istraživanja odnosi se i na tvrdnju da učenici uspiju razumjeti narodne epske pjesme tek nakon analize na času uz adekvatnu podršku nastavnika.

<sup>1</sup> Nastavnica crnogorskog-srpskog, bosanskog i hrvatskog jezika i književnosti u JU SŠŠ „Spasoje Raspopović“ u Podgorici.

Cilj istraživanja je ostvariti određeni uvid u kojoj mjeri učenici čitaju i razumiju epske narodne pjesme, kao i utvrđivanje metoda i oblika rada koji su najadekvatniji za učenike u toku obrade epskih narodnih pjesama prema njihovom interesovanju.

### **Zadaci istraživanja**

Shodno cilju koji želimo postići sprovodeći ovo istraživanje i koji smo prethodno utvrdili, odredili smo zadatke koje tokom ovoga procesa treba realizovati:

- Utvrditi u kojoj mjeri učenici čitaju poeziju i koju poeziju nalaze interesantnijom (lirsku, epsku);
- Utvrditi najčešća osjećanja ili kritičke sudove koje epska pjesma formira kod učenika;
- Ispitati u kojoj mjeri učenici razumiju epske narodne pjesme u procesu samostalnog čitanja;
- Utvrditi koji od oblika rada i nastavnih metoda, koji se primjenjuje pri analizi epske pjesme, je najadekvatniji za učenikovo interesovanje i motivaciju.

### **Hipoteze istraživanja**

Prema utvrđenom cilju i zadacima istraživanja, definisali smo opštu hipotezu.

- Pretpostavlja se da učenici srednje stručne škole nijesu dovoljno zainteresovani za čitanje i tumačenje epske narodne pjesme.

Prema zadacima istraživanja moguće je postaviti i pomoćne hipoteze:

- Učenici radije čitaju lirske pjesme nego epske;
- Učenici nijesu dovoljno zainteresovani za čitanje epskih narodnih pjesama;
- Učenici uspijevaju da dožive i razumiju epsku narodnu pjesmu nakon časa, odnosno nastavnikovih pojašnjenja;
- Prilikom realizacije časa u kom se interpretira epska narodna pjesma učenici se najrađe opredjeljuju za grupni rad.

### **Značaj i karakter istraživanja**

Prikupljene podatke kao i saznanja dobijena u procesu istraživačkog rada mogu biti korisni nastavnicima crnogorskog-srpskog, bosanskog i hrvatskog jezika i književnosti u smislu da pokušaju prevazići opšte nedostatke nastave; da se opredijele za metode rada koje su se pokazale kao najuspješnije kad se pristupa određenoj oblasti (književnoj vrsti) i češće ih koriste u svom nastavnom radu kako bi motivisali učenike da aktivnije čitaju djela narodne književnosti.

### **Metode, tehnike i instrumenti istraživanja**

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda, koja je izabrana u skladu s prirodom problema, predmetom, ciljem i zadacima istraživanja. Od

instrumenata opredijelili smo se za upitnik za učenike, a primijenjena tehnika u istraživačkom procesu je anketiranje. Anketni listić sadrži devet pitanja. Kod petog pitanja moguće je zaokružiti više ponuđenih odgovora, što je i naznačeno na anketnom listiću.

### Populacija istraživanja

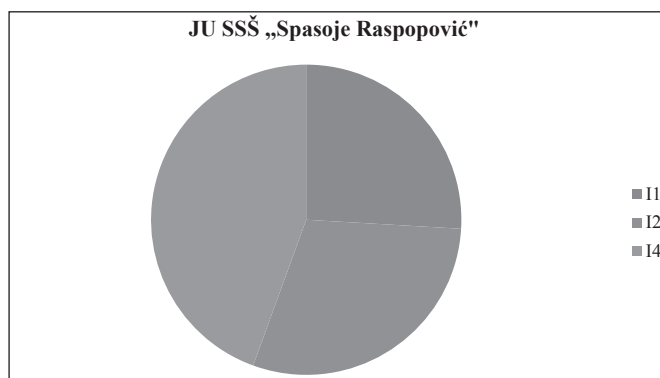
Populaciju istraživanja čine učenici JU SSŠ „Spasoje Raspopović” u Podgorici. Za istraživanje su odabrana tri odjeljenja I (prvog) razreda srednje škole, smjerova tehničar zaštite životne sredine, hemijski laborant, poljoprivredni tehničar i prehrambeni tehničar, njih 54 učenika. Populacija istraživanja je u školi odabrana prema evidentnim zahtjevima za dodatno angažovanje nastavnika u obradi problemskih nastavnih tema (epskih pjesama).

Učenici I (prvog) razreda su odabrani kao populacija istraživanja, jer je u prvom razredu planom i programom predviđena obrada epskih pjesama (*Ženidba Maksima Crnojevića*, *Banović Strahinja*, *Čovjek paša* i *Mihat čobanin*).

Precizniji podaci istraživanja dati su u tabeli strukture uzorka.

Struktura uzorka:

Škola	Odjeljenja	Broj učenika
JU SSŠ „Spasoje Raspopović”	I1	14
	I2	16
	I4	24
<b>Ukupno</b>	<b>3</b>	<b>54</b>

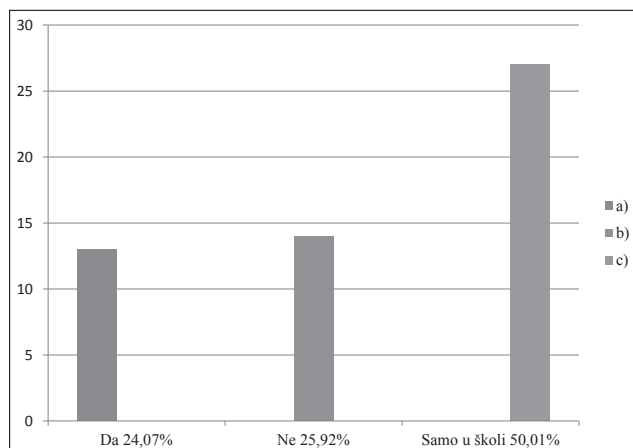


Istraživanje je sprovedeno krajem maja školske 2016/17. godine u cilju prikupljanja kompletnije slike o stepenu interesovanja učenika nakon obrade svih problemskih tema koje su predviđene nastavnim planom i programom.

## ANKETIRANJE UČENIKA

### Rezultati istraživanja

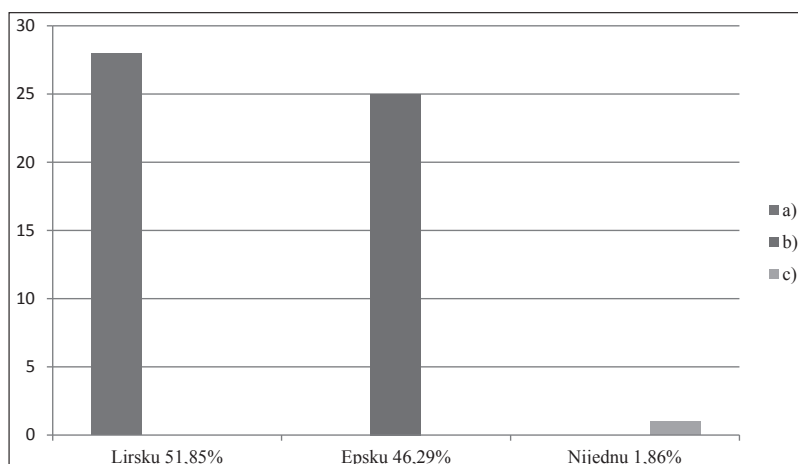
Na pitanje broj 1 (**Da li čitaš poeziju?**) učenici su dali sljedeće odgovore:



Od ukupno 54 učenika, njih 13 (24,07%) odgovorilo je da čita poeziju, njih 14 (25,92%) odgovorilo je da ne čita, a 27 (50,01%) učenika izjasnilo se da poeziju čita samo u školi.

Zaključujemo da učenici nijesu u velikoj mjeri zainteresovani za čitanje poezije, kao i da im to većinom predstavlja obavezu koju imaju u školi. Postotak, od 25,92%, učenika koji ne čita poeziju je evidentni indikator potrebe da se primjena nastavnih metoda i oblika rada mora prilagoditi interesovanju učenika, dok s druge strane visok postotak učenika koji poeziju čitaju samo u školi je dio ispitnog uzorka populacije učenika koji se ukazuje kao mogućnost za razvoj samostalne čitalačke aktivnosti kod učenika.

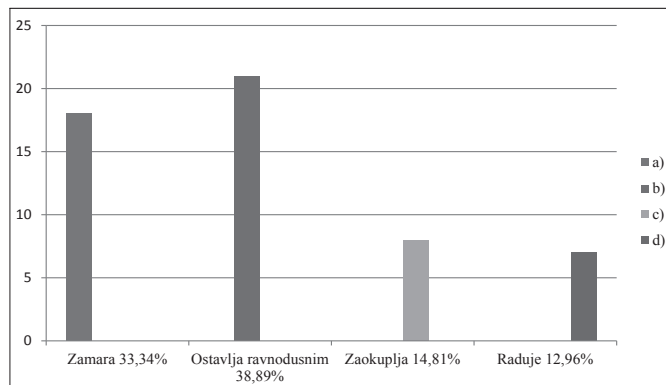
Na pitanje broj 2 (**Koju poeziju više voliš?**) učenici su ovako odgovorili:



Od ukupno 54 učenika, 28 (51,85%) više voli lirsku poeziju, 25 (46,29%) više voli epsku poeziju, dok je 1 (1,86%) učenik odgovorio da ne voli nijednu vrstu poezije.

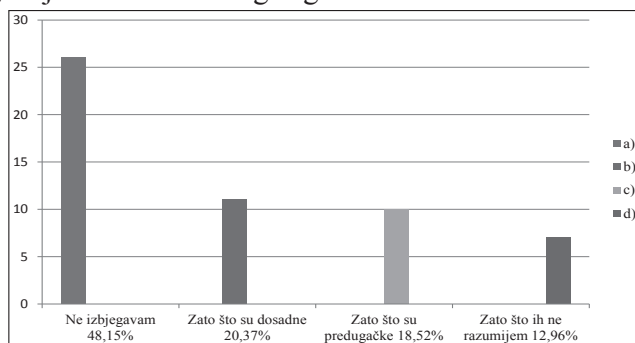
Potvrđujemo da je potvrđena hipoteza da učenici više vole lirsku poeziju, iako je razlika značajno manja. Postotak, od 1,86%, učenika koji je istaklo da uopšte ne smatra poeziju predmetom svoga interesovanja je broj učenika koji ima poteškoće u razumijevanju poetskoga teksta, s ovim postotkom učenika je neophodno raditi na dodatnom razvijanju čitalačkih kompetencija u procesu dodatne i dopunske nastave kroz primjenu raznovrsnih metoda rada.

Treće pitanje se odnosilo na emotivni stav učenika prema čitanju i tumačenju epske pjesme. Na pitanje, **Kako na vas djeluje čitanje epske pjesme?**, dobili smo sljedeće odgovore:



Od 54 učenika 18 (33,34%) učenika je odgovorilo da ih čitanje epskih pjesama zamara, 21 (38,89%) učenik da ih ostavlja ravnodušnim, 8 (14,81%) učenika da ih zaokuplja i 7 (12,96%) učenika da ih čitanje epskih pjesama raduje. Možemo zaključiti da 27,77% učenika ne uživa u čitanju epskih pjesama, što je pokazatelj nedovoljne zainteresovanosti učenika za epske narodne pjesme. Ravnodušnost koje je iskazalo 38,89% učenika je jasan indikator potrebe modernizacije nastavnih sredstava, kao i potrebe da nastavnik metode i oblike rada prilagodi mogućnostima i izazovima percepcije učenika koji su evidentno perceptivno opterećeni drugim vannastavnim podražajima.

Četvrtim pitanjem (**Ukoliko izbjegavaš čitanje epskih pjesama, navedi zašto**) željeli smo da saznamo da li učenici izbjegavaju čitanje epskih pjesama, i ako izbjegavaju da navedu zbog čega.

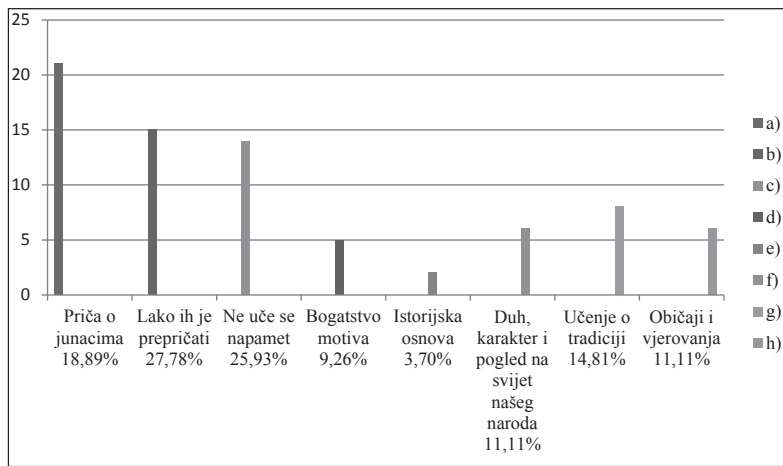


Od 54 učenika, 26 (48,15 %) ne izbjegava čitanje epskih pjesama, 11 (20,37%) smatra da su epske pjesme dosadne, 10 (18,52%) izbjegava čitanje epskih pjesama jer su predugačke, a njih 7 (12,96%) ne razumije epske narodne pjesme.

Pomoću ovih rezultata možemo zaključiti da veliki broj učenika ipak ne izbjegava da čita epske pjesme. Međutim, ne smijemo zapostaviti ni ostatak učenika koji izbjegavaju čitanje epskih pjesama da li zbog dužine pjesme, njene nerazumljivosti ili negativnog stava prema njima. Postotak od 12,96% koji ukazuje da postoji dio učenika koji nije ovladao mehanizmima razumijevanja problemskih tema nam ukazuje na potrebu da se s ovim učenicima mora organizovati dodatna i dopunska nastav u cilju prevazilaženja ovih izazova u razumijevanju.

Petim pitanjem željeli smo da saznamo šta se učenicima najviše sviđa kod epskih pjesama. Učenici su imali mogućnost da zaokruže više ponuđenih odgovora.

#### **Kod epske pjesme najviše mi se dopada:**



Na osnovu dobijenih podataka zaključujemo da se najvećem broj učenika dopada to što se u epskim narodnim pjesmama opisuju junaci i junaštvo.

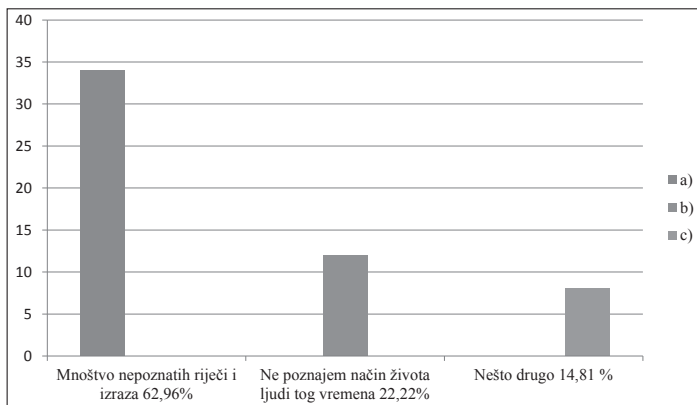
Od 54 anketirana učenika njih 21(18,89%) izjavilo je da im se kod epskih pjesama najviše dopadaju priče o junacima, njih 15 (27,78%) kaže da im se najviše sviđa to što je epske pjesme lako prepričati, dok se njih 14 (25,93%) odlučilo za to da im se najviše sviđa što se epske pjesme ne uče napamet, 5 (9,26%) učenika kod epskih pjesama voli to što su bogate motivima, dok 2 (3,70%) učenika vole to što epske pjesme imaju istorijsku osnovu.

Od 54 anketirana učenika, 6 (11,11%) učenika se izjasnilo da voli duh, karakter i pogled na svijet našeg naroda prikazan u epskim pjesmama, 8 (14,81%) učenika voli to što se iz epskih pjesama može mnogo naučiti o našoj tradiciji i 6 (11,11%) učenika voli što u epskim pjesmama imamo opisane običaje i narodna vjerovanja.

Na osnovu rezultata zaključujemo da se najvećem broju učenika dopada to što epske pjesme govore o junacima i junaštvu.



Na pitanje broj 6 (Šta vam epsku pjesmu čini nerazumljivim?) dobili smo sljedeće odgovore:

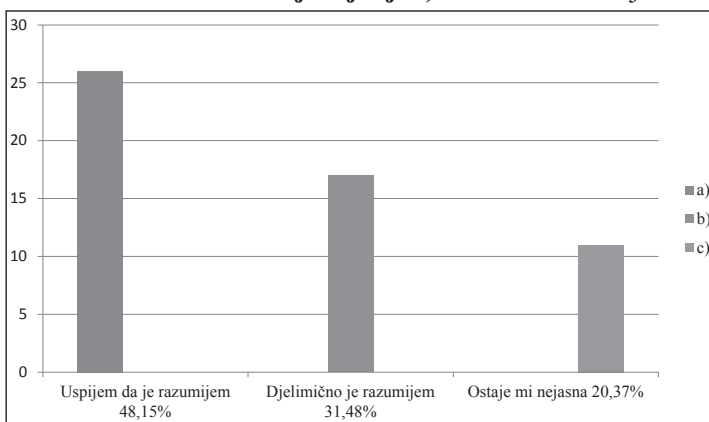


Najveći broj učenika, 34 (62,96%) izjavio je da im epsku pjesmu nerazumljivom čine nepoznate i zastarjele riječi i izrazi, 12 (22,22%) učenika da ne poznaje način života ljudi tog vremena koje je opisano u epskim pjesmama, pa im to otežava razumijevanje.

Učenici koji su se odučili za odgovor – nešto drugo, njih četvoro (7, 40%) odgovorili su da su im epske pjesme razumljive, dvoje (3,70%) učenika se odličilo za odgovor da ih ne razumiju jer su dosadne i jedan učenik (1,85%) napisao je da jednostavno ne shvata epske narodne pjesme.

Na osnovu rezultata zaključujemo da su u toku obrade epskih narodnih pjesama učenicima najčešći problem nepoznate riječi i izrazi, pa zbog toga imaju teškoće u razumijevanju sadržaja pjesama. Shodno tome shvatamo da treba raditi na rješavanju problema nerazumijevanja riječi i izraza, kao i načina života ljudi vremena koje epska pjesma obrađuje, kako bi učenici lakše savladali te poteškoće vezane za narodni jezik i običaje.

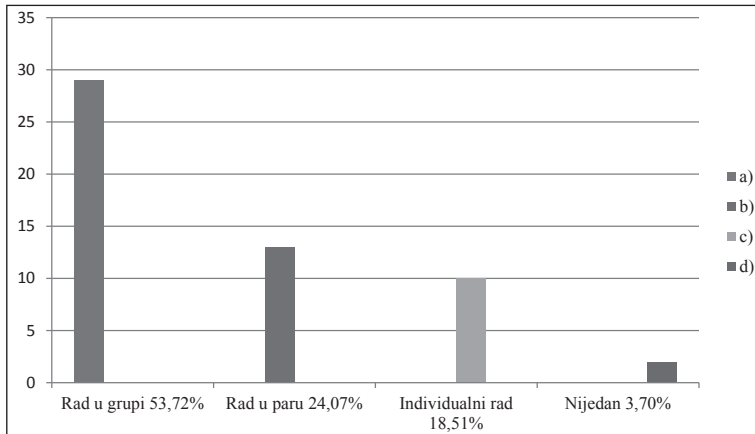
Na pitanje broj 7 (Da li epsku pjesmu bolje razumiješ nakon časa, odnosno nakon nastavnikovih objašnjenja?) učenici su dali sljedeće odgovore:



Od 54 učenika 26 učenika (48,15%) odgovorilo je da epske pjesme uspije bolje razumjeti nakon časa obrade, dok 17 učenika (31,48%) djelimično shvati pjesmu, dok se njih 11 (20,37%) izjasnilo da im pjesma ostaje nejasna i poslije časa obrade.

Na osnovu ovih rezultata zaključujemo da, iako većina učenika uspije da razumije ili djelimično shvati epsku pjesmu, ne treba zanemariti značajan broj učenika kojima pjesma ostaje nejasna. Shodno tome, nastavnici su obavezni da motivišu učenike i pristupe detaljnijoj analizi nejasnih djelova, kako bi epske pjesme približili učenicima.

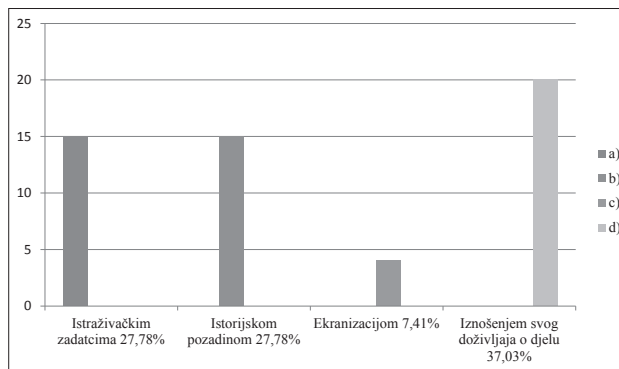
Na pitanje broj 8 (**Koji ti se oblik rada najviše dopada prilikom obrade epske narodne pjesme?**) učenici su odgovorili:



Od 54 učenika 29 učenika (53,72%) odgovorilo je da im se u toku obrade epske pjesme najviše dopada rad u grupi, 13 (24,07%) učenika da voli rad u paru, 5 (18,51%) učenika se odlučilo za individualni rad i 2 (3,70%) učenika su dopisala odgovor pod D, koji nije bio ponuđen, da im se ne dopada nijedan oblik rada prilikom obrade epskih pjesama.

Istraživanje ukazuje da učenici najviše vole rad u grupi, jer ih taj oblik rada pokreće da aktivno učestvuju u saznavnom procesu i povećava njihovu motivaciju.

Na poslednje pitanje (**Na koji način te nastavnik najbolje motiviše prilikom obrade epske pjesme?**) učenici su dali sljedeći odgovor:



Od 54 učenika njih 15 (27,78) se odlučilo za istraživačke zadatke, takođe 15 (27,78%) učenika se odlučilo za istorijsku pozadinu pjesme kao sredstvo motivacije, 4 (7,41%) učenika se odlučilo za ekranizaciju (ukoliko je događaj ekranizovan) i 20 (37,03) smatra da nastavnik može da ih motiviše iznošenjem svog doživljaja o djelu.

Iz navedenog zaključujemo, da se učenici motivišu za rad na različite načine, ali vidimo da se većina motiviše izlaganjem ličnog stava nastavnika, što nam potvrđuje da je uloga nastavnika najvažnija, najbitnija i u isto vrijeme najodgovornija u toku nastavnog procesa.

Rezultat cjelokupnog istraživanja potvrđuje hipoteze od kojih smo pošli u ovom istraživanju.

### **Zaključak:**

Na osnovu ličnog iskustva, a i na osnovu rezultata dobijenih anketiranjem učenika, možemo zaključiti da učenici nijesu dovoljno zainteresovani za čitanje i interpretaciju epskih narodnih pjesama, što je i bila naša osnovna hipoteza, ali isto tako rezultati pokazuju da adekvatnim metodama, problemskim pristupom i pravilnom motivacijom učenici ipak uspijevaju da dožive i shvate epske narodne pjesme, što govori da ih treba dodatno motivisati za čitanje ovakvih književnih tvorevina, koje se polako potiskuju duhom današnjeg vremena.

Svako književno djelo, pa i epska narodna pjesma, svoj puni i pravi smisao ne dobija u momentu kada je završeno već kada se uspostavi i realizuje relacija djelo-čitalac, a da se ta realizacija uspostavi nastavnicima treba da nastoje da kombinovanjem različitih savremenih metoda i oblika rada realizuju obrazovne, vaspitne i funkcionalne ciljeve ovih časova, a vidjeli smo da učenici najrađe pristupaju ispunjavanju svojih zadataka u okviru grupnog rada.

Mora se, naravno, uzeti u obzir da je u nastavnom procesu najvažnije motivisati učenike na pravi način. Prilikom motivisanja učenika za čitanje epskih pjesama treba poći od njihovog prethodnog znanja i čitalačkog doživljaja.

Način obrade epskih pjesama jeste najbolji način motivisanja učenika za čitanje, doživljavanje i proučavanje datog djela. Na časovima obrade epske pjesme potrebno je primjenjivati metodičke postupke koji će da pokrenu interesovanje kod učenika, izazovu radoznalost i pokrenu fantazijsko mišljenje, što je veoma važan dio u interpretaciji epske poezije.

## LITERATURA

### Primarna

Epske narodne pjesme – izbor.

### Sekundarna

–Zavod za školstvo Crne Gore, *Razvoj kritičkog mišljenja*, Vodič za primjenu Programa.

–Nikolić, Milija (1996): *Nastavni principi i književne interpretacije*, Beograd, Školski čas.

–Nikolić, Milija (1988): *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika i književnost*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

–Rosandić, Dragutin (1986): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb.

–Andrilović, Vlado, Čudina, Mira (1991): *Psihologija učenja i nastave (psihologija odgoja i obrazovanja III)*, Zagreb, Školska knjiga.

## MOTIVATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS FOR NATIONAL EPICS

### Abstract:

Education pays a great attention to the study of national tradition and language along with epics that are very important for one's everyday life. The interpretation of epic poems in teaching has a great influence on the development of student's aesthetic and ethic sensibility and inspires them to create on their own, explore, discover, rethink, think and do. Epic poems emphasize courage, righteousness and loyalty as moral categories and particularly for that reason adequate methods of teaching students must be applied how to better understand, experience and get to love epics.

Having in mind the said, we attempted to adapt interpretations of epic national poems to the main aim of such teaching so that all students acquire intellectually, emotionally and along with their imagination the idea of such special literary works, develop their critical thinking. In choosing the best way of presentation of such literary works of epic scope, teachers must find an adequate approach in order to enable creative and critical approach of students regardless of the type of work: frontal, individual or group one. Research type tasks are very motivational for students so by combining different methods students shall be in a better position to acquire such topics and establish their long-lasting interest in epics.

Sanja OGNJANOVIĆ<sup>1</sup>

## RESURSI U NASTAVI BIOLOGIJE

### Rezime:

Osnovni cilj ovog rada je da sagleda mjesto i značaj resursa za potrebe obezbjeđivanja interaktivnog učenja u nastavnom procesu. Tradicionalna nastava sve više ustupa mjesto interaktivnoj s ciljem prevazilaženja da učesnik u nastavi bude samo pasivni objekat. Od interaktivnog pristupa se očekuje da obezbijedi pronalaženje novih rješenja, razvije kritički stav prema iznesenim stavovima i da pronalazi puteve za nova rješenja. Ovo zahtijeva da se kod dizajniranja i planiranja nastave obezbijede resursi koji opredjeljuju koje aktivnosti bi trebalo uključiti u sam proces nastave.

**Ključne riječi:** *ljudski resursi, prirodni objekti, nastavni mediji, nastavna sredstva, interaktivno učenje.*

### 1. Uvod

Jezgro za upravljanje znanjem predstavlja informacija. Resursi su nosioci informacija i posrednici između davaoca i primaoca informacija, sredstva komunikacije, objekti i/ili stimulusi u procesu učenja. Oni su sredstva koja omogućavaju ili podržavaju procese nastave/učenja.

Njihov opseg se kreće od govornih karakteristika davaoca informacija do materijala i opreme. Resursi za učenje nude širok spektar mogućnosti da se nastava učini boljom i da se olakša učenje. Pravilnim izborom resursa učenike/ce treba stalno podsticati na logičko razmišljanje, kreativnost i stimulisati ih da se koncentrišu na povezivanje stvari i praktičnu primjenu istih. Resursi za učenje korisni su kako za učenike tako i za nastavnike. Za učenike, jer oni mogu da povećaju motivaciju, povećaju razumijevanje sadržaja, da pobude zainteresovanost i doprinesu pozitivnim stavovima učenika prema pojedinim predmetima i učenju uopšte. Što se tiče nastavnika, resursi za učenje mogu proširiti i/ili obogatiti njihovu nastavu i pomoći im da stvore i održe ambijent koji će izazvati zainteresovanost učenika u procesu učenja. Da bi resursi za

<sup>1</sup> Sanja Ognjanović, Gimnazija "Slobodan Škerović" Podgorica.

učenje bili korisni, nastavnici moraju znati: kako da izaberu, prilagode i/ili naprave resurse visokog kvaliteta; kako da ih upotrijebe u nastavi da učenike podstaknu na njihovo aktivno korišćenje da bi unaprijedili ili podržali sopstveni proces učenja.

Svuda oko nas nalaze se potencijalni resursi za učenje. Da li je potencijalni resurs prikladan i relevantan za upotrebu u učionici u određenom trenutku prije svega zavisi od funkcije koju treba da obavlja u procesu nastave/ učenja. U početnim fazama procesa učenja primarno se koriste resursi koji su prikladni za motivisanje učenika i imaju za cilj da probude interesovanje i usmjere učeničku pažnju. Drugi resursi su pogodniji za predstavljanje i objašnjavanje važnih predmetnih sadržaja, treći za podsticanje kreativnog mišljenja i rješavanja problema, a četvrti za procjenu stečenog znanja i konstrukciju znanja.

Imajući u vidu da za učenje istih sadržaja ili ostvarivanje istih ciljeva mogu se koristiti različiti resursi, postavlja se pitanje kako odlučiti koje resurse treba uzeti. Mnogobrojne istraživačke studije pokazuju da su praktično svi resursi za učenje djelotvorni ako odgovaraju nastavnoj situaciji (ciljevima učenja i karakteristikama učenika) i ako se adekvatno koriste. Cilj nastave biologije je da bude dovoljno raznolika i da može obuhvatiti bazične potrebe i interesovanja učenika/ca.

## **2. Resursi za učenje**

Resursi za učenje mogu se podijeliti na:

- ljudske resurse;
- prirodne objekte;
- nastavne medije;
- nastavna sredstva.

### **2.1. Ljudski resursi**

Ljudski resursi obuhvataju sve aktere koji su uključeni u proces obrazovanja, a to su: profesori, učenici, roditelji, gostujući predavači, eksperti iz određenih oblasti itd. Prilikom procesa obrazovanja ljudski resursi imaju ključnu ulogu. Ukoliko se ljudski resursi u školi iskoriste na pravi način, uspjeh obrazovnog procesa je neminovan. Timskim radom zapošljenih u školi podstiče se kreativnost i inicijativnost svakog pojedinca. Snaga timskog rada je izuzetan resurs i treba nastojati da se maksimalno koristi. Realizacijom zadatah projekata, istraživanja i analiza postiže se mnogo bolja i produktivnija saradnja učenika u odnosu na časove koji se realizuju frontalnim oblikom rada u učionici. Saradnja sa roditeljima može se ostvarivati direktnim uključivanjem u proces nastave preko javnih časova, kao i uvažavanjem konstruktivnih prijedloga i sugestija koji će doprinijeti kvalitetnijem procesu

obrazovanja. Gostujući predavači i eksperti iz pojedinih oblasti mogu na drugačiji način podstaći i zainteresovati učenike za određene teme.

Primjer – Posjeta ljekara prilikom obilježavanja Svjetskog dana borbe protiv šećerne bolesti (4. novembar).

Prilikom posjete gostujući predavači mogu uraditi mjerenje krvnog pritiska i nivoa šećera u krvi zainteresovanim zapošljenim.

Predstavnici stručnih institucija na drugačiji način mogu zainteresovati učenike za oblasti kojima se bave. Posjeta stručnim institucijam, takođe, može podstaći interesovanje učenika i na praktični način uključiti učenike u istraživačke aktivnosti (sl. 1.).



Slika 1. Posjeta učenika CETI-u (dodatna nastava biologije).

## 2.2. Prirodni objekti

Očigledna sredstva služe kao objekti učenja: biljke, životinje, insektarijum, herbarijum, terarijum, modeli, makete... Prirodni objekti su resursi iz prirodnog i socijalno-kulturog okruženja. Primjeri ovih resursa u nastavi biologije su mnogobrojni, počevši od najjednostavnijih organizama koje ne možemo vidjeti golim okom, pa preko biljnih i životinjskih vrsta do građe sopstvenog organizma. Prirodni materijali su najočigledniji kada se učenicima obezbijedi direktni kontakt s istim. Obično se dobrom organizacijom časa u prirodi najkvalitetnije upoznaju biljne i životinjske vrste. Opšte pojmove iz ekologije, takođe, najkvalitetnije će učenici razumjeti posjetom najbližeg ekosistema. Organizovanjem terenskog rada posebno u zaštićenim područjima i Nacionalnim parkovima učenici treba da prepoznaju i determinišu: reliktnu, endemičnu, invazivnu i ugroženu vrstu gljiva, biljaka i životinja.

Primjer: Istraživanje ugroženih i endemičnih vrsta gljiva, biljaka i životinja u Crnoj Gori.



Moguće su posjete Nacionalnim parkovima i fotografisanje evidentiranih ugroženih i endemičnih vrsta. Na kraju istraživanja korisno je uraditi prezentaciju u školi gdje bi svi učenici bili upoznati s istraživanjem.

Na slici 2. prikazani su primjeri prirodnih objekata: lokvanj, košuta, model ćelije.



Slika 2. Primjeri prirodnih objekata

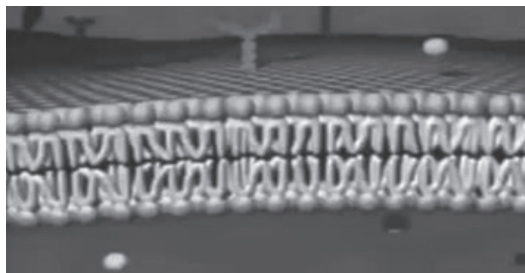
### 2.3. Nastavni mediji

Resursi u vidu nastavnih medija su: auditivni, vizuelni, audio-vizuelni i interaktivni. Slušanje određenih radio-emisija može se iskoristiti kao drugačiji resurs i podsjećanje učenika što znači aktivno slušanje. Razni naučni sadržaji, izvještaji o zaštiti i unapređenju životne sredine, saopštenja o novim naučnim otkrićima – mogu biti veoma interesantni. Vizuelne resurse u vidu video-zapisa učenika iz prirode ili snimak predmeta koji posmatramo mikroskopom su izuzetno interesantni u procesu nastave.

Audiovizuelni resursi, koji se mogu naći na internetu u vidu kratkih filmova, na zanimljiv način približavaju učenicima ključne procese ćelije kao npr. transport kroz ćelijsku membranu, plazmoliza, deplazmoliza, egzocitoza, endocitoza, mitozu, mejozu, fotosinteza, ćelijsko disanje...

Nastavnik može kreirati: sajtove, blogove i forume i koristiti društvene mreže kao vid interaktivnih resursa. Sajtovi, blogovi, forumi i društvene mreže pomažu nastavnicima da dijele literaturu, fotografije, filmove i svoje prezentacije sa učenicima.

- Primjer: Audiovizuelni resursi – građa ćelijske membrane (sl. 3)



Slika 3. Građa ćelijske membrane

## 2.4. Nastavna sredstva

Sredstva koja pomažu u procesu nastave su: papir, olovka, interaktivna tabla, LCD projektor, mikrobit, mikroskop, laboratorijski pribor i sl.

### *Tekstualna nastavna sredstva*

Najčešći izvor za učenje su još uvijek udžbenici i malo je vjerovatno da će uskoro izgubiti tu ulogu. Pored udžbenika i radne sveske, naučni časopisi, enciklopedije i nastavni listići zastupljeni su kao tekstualni resursi. Što nastavnik može učiniti da bi što funkcionalnije upotrijebio udžbenik kao resurs za učenje?

- Naučiti učenike da poznaju i razumiju organizaciju knjige (udžbenika/radne sveske).

- Naučiti učenike kako da brzo pronađu informacije o određenim temama koristeći različite alatke, posebno indekse pojmova.

- Naučiti ih da koriste rječnik da bi razumjeli značenje nepoznatih riječi i pojmova.

- Naučiti učenike kako da odrede važnost nekog sadržaja u knjizi. Naučiti ih da gledaju na promjene tipa slova (veličina, boldiranje i kurziv) kao pokazatelje važnosti.

Prilikom odabira tekstualnog resursa za ostvarivanje određenog cilja časa najbitnije je da ponuđeni materijal podstiče kritičko razmišljanje i zaključivanje učenika.

*Mikrobit* je savremeno elektronsko sredstvo koje, u zavisnosti od kodiranja, može imati različite primjene u obrazovanju. Primjeri primjene mikrobita u nastavi biologije mogu se pogledati na adresama:

<https://izradi.croatianmakers.hr/project/osmoza-bubrenje-sjemenki/>

<https://www.profil-klett.hr/zelim-stablo-natjecaj-prijavite-se-i-osvojite-set-za-zalijevanje-za-vas-microbit>

<https://izradi.croatianmakers.hr/project/ziva-bica-staniste-i-zivotni-uvjeti-temperatura-zraka/>

U saradnji s Ministarstvom prosvjete i Zavodom za školstvo, British Council je pokrenuo trogodišnji regionalni program podrške za razvoj kapaciteta osnovnih škola u Crnoj Gori i drugim zemljama Zapadnog Balkana kako bi svojim učenicima omogućile da steknu vještine od suštinskog značaja za ostvarivanje pozitivnog doprinosa kulturi i privredi XXI vijeka. Mikrobit će doprinijeti razvoju kritičkog razmišljanja kod učenika.

## **3. Primjer korišćenja resursa za ostvarivanje cilja – sakupljanje, prepariranje i determinacija algi**

Kao primjer korišćenja Radne sveske iz Biologije i prirodnog materijala, navodimo sadržaj jednog časa biologije u Gimnaziji „Slobodan Škerović“.

Učenici su podijeljeni u pet grupa, a svaka grupa je prethodno dobila domaći zadatak da pripremi po jedan slajd prezentacije za zadati cilj koristeći

Radnu svesku za drugi razred opšte gimnazije. Prirodni materijal algi nastavnica je uzela iz Jadranskog mora i Skadarskog jezera.

Učenici su na početku časa zauzeli svoja mjesta i imali tri minuta za pripremu prezentacija radova, a nakon toga grupe prezentuju svoj zadatak u trajanju od dva do tri minuta.

### **Prva grupa - Sakupljanje planktonskih algi**

Za sakupljanje planktonskih algi potrebne su posebne planktonske mreže čija okca ne smiju biti veća od 50  $\mu\text{m}$  (0,05 mm)

Na dnu mreže nalazi se lijevak koji se zatvara i na taj način voda prolazi kroz šupljine mreže i filtrira se, iza sebe ostavljajući planktonske alge (sl. 4)

Naučnici koriste i naprednije metode kao kompjuterizovane čelične boce kojima zahvataju uzorke vode sa algama na dubinama od preko 150 m. Na kraju, naučnici filtrate (alge) smještaju u odgovarajuće posude, veoma pažljivo zbog mogućnosti kontaminiranja uzorka. Pri tome, bilježe podatke o mjestu na kojem su alge pronađene (salinitet, dubina, temperatura vode...)



Slika 4. Planktonska mreža

### **Druga grupa - Sakupljanje epifita**

Sakupljanje algi koje žive pričvršćene za podlogu najjednostavnije se vrši odvajanjem dijela podloge zajedno sa algom ili struganjem sa podloge za koje su pričvršćene (sl. 5).

Najčešće se, poslije fiksiranja formalinom, odvajaju od podloge, pa ih treba tražiti u mulju.



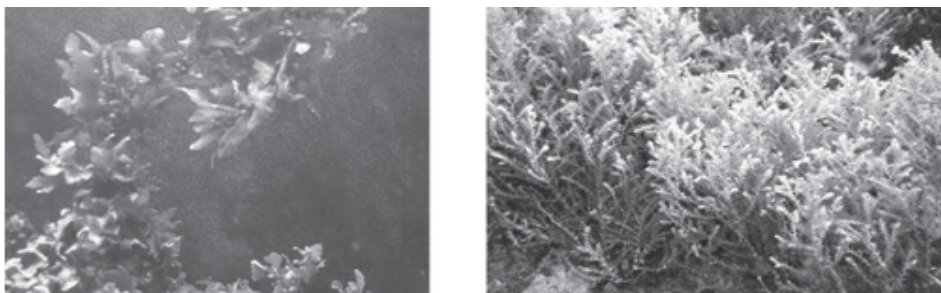
Slika 5. Epifite

### **Treća grupa - Bentosni makrofiti**

Pojam *bentos* označava životnu zajednicu vodenih organizama koji veći dio svog životnog ciklusa provode vezani za dno vodenih ekosistema, bilo da su za njega vezani ili da se slobodno kreću (sl. 6).

Makrofiti su organizmi krupniji od 1 mm, odn. vidljivi su golim okom. Sakupljaju se ručno, otkidanjem s podloge.

Za rad je praktično odabrati plitke vode poput potoka, ivice bara i kamenitog morskog plićaka.



Slika 6. Bentosne alge

### **Četvrta grupa - Sakupljanje aerobnih algi**

Iako se zovu *aerobne*, ove alge ipak zahtijevaju vlagu tako da se najčešće mogu naći na vlažnim, slabije osunčanim mjestima: kori drveta, površini vlažne zemlje, vlažnim stijenama...

Alge koje se pronadū na kori drveta jednostavno uzmemo zajedno sa korom, rukom ili uz pomoć noža i stavljaju u kesicu.

Alge sa stijena se stružu nožem i stavljaju u kesicu/posudicu.

Alge sa površine zemlje se samo oljušte i stavljaju u kesicu.

### **Peta grupa - Fiksiranje algi**

Fiksiranje algi i njihovo konzerviranje (posebno je važno jer već poslije dva sata umiru i dolazi do raspadanja).

Formalin (formaldehid,  $\text{CH}_2\text{O}$ ) je najjednostavniji, gasoviti, aldehid koji služi za fiksiranje i konzervaciju tkiva.

Koraci :

I. U posudu u koju smo stavili alge dodaje se 3 % formalin

II.1. Kod jednoćelijskih algi :

a) mala količina konzerviranog materijala pomiješa se sa par kapi glicerina na predmetnom staklu;

b) preparat se lagano zagrijava na plameniku (glicerin ne smije da proključa !) pri čemu isparava voda iz preparata i gube preostali mjehurići

c) ukoliko preparat treba da se više puta koristi, bezbojnim lakom za nokte prekriti ivice spajanja pokrovnog i predmetnog stakla.

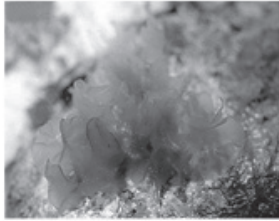
II.2. Kod krupnijih algi, iz posude u kojoj je konzervirana, tijelo alge

treba prenijeti u drugu posudu i dobro isprati vodom kako bi se uklonio neprijatni miris formalina.

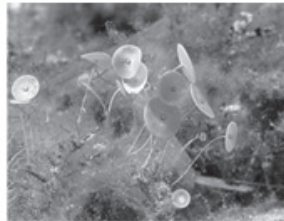
Poslije završene prezentacije učenici dobijaju prirodni material algi i vrše determinaciju koristeći ključ (str. 32 Radne sveske).

Na kraju časa, koristeći PowerPoint prezentaciju (sl. 7), provjerava se da li su grupe pravilno determinisale alge:

Imenujte prikazane alge i odredite kojoj grupi pripadaju:



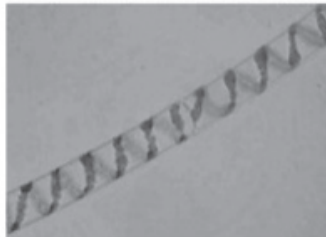
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



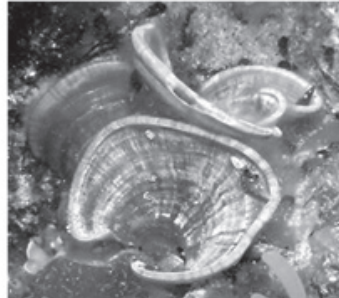
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

Slika 7. Slajd grupe i vrste algi

#### 4. Zaključak

Širok spektar mogućnosti da se nastava učini boljom i da se olakša učenje nude različiti resursi učenja. Samo ako su izabrani na osnovu funkcije koju treba da imaju u okviru nastavnog programa i na osnovu uticaja na motivaciju učenika oni će biti efikasni. Bez obzira na to koji se resursi za učenje izaberu ili naprave, nastavnik je odgovoran da im zajedno s učenicima udahne život. Stalno treba voditi računa da resursi za učenje – čak i oni najinteraktivniji, kao što je internet – predstavljaju samo alatke, a nastavnik je taj koji treba da ih dobro i efikasno upotrijebi.

#### Literatura

- Anderson, L. W. (2013): *Nastava orijentisana na učenje: za nastavnike usmerene na postignuća*. Solun: CDRSEE.
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J., & Stoddard, J. D. (2010): *Teaching history with film*, London, Routledge.
- Stanisavljević, J., Radonjić, S. (2003): *Metodika nastave biologije*, Biološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Šikl, A. (2012): „Didaktički potencijal interaktivnih tabli i pedagoški aspekti njihove primene u nastavi“, *Tehnika i informatika u obrazovanju*, IV Internacionalna konferencija, Zbornik radova, Tehnički fakultet, Čačak.
- Vilotijević, M. (1999): *Didaktika 1–3*, Naučna knjiga i Učiteljski fakultet, Beograd.

## RESOURCES IN THE TEACHING OF BIOLOGY

### **Abstract:**

The main goal of this paper is to envisage the position and importance of resources for interactive teaching in the teaching process. Traditional teaching is becoming outdated and gives floor to interactive teaching in order to avoid the situation that participants in the teaching play a role of a passive object. The said interactive approach is tailored to provide new solutions, develop critical thinking and find new solutions; therefore, while designing teaching plans teachers must provide resources that are in compliance with activities planned during the delivery of teaching.

**Key words:** *human resources, natural objects, teaching media, teaching aids, interactive learning.*



Tijana PRIBIĆEVIĆ<sup>1</sup>  
Tomka MILJANOVIĆ<sup>2</sup>  
Vera ŽUPANEC<sup>3</sup>

## INTERAKTIVNA NASTAVA BIOLOGIJE UZ PODRŠKU RAČUNARA U GIMNAZIJI<sup>4</sup>

### Rezime:

U radu je izložen značaj primjene interaktivnog učenja i računara u nastavi. Nakon toga je prikazan primjer njihovog povezivanja u nastavi biologije u gimnaziji. Za potrebe obrade nastavne teme „Osnovi molekularne biologije“ u IV razredu gimnazije urađeno je 10 prezentacija po modelu interaktivne nastave uz podršku računara u programu Prezi. Ovu nastavnu temu učenici su realizovali u kabinetu za informatiku, radom u parovima, koristeći prezentacije koje je nastavnik kreirao. Interaktivna nastava uz podršku računara doprinosi većem kvalitetu i efikasnosti nastave, ali i svestranijem psihosocijalnom razvoju učenika. Njenom primjenom se intenziviraju se kooperativni i interaktivni oblici komunikacije između učesnika u nastavi. Da bi je nastavnici više primjenjivali i tako inovirali metode i oblike rada sa učenicima, neophodno je da se škole kontinuirano opremaju savremenom obrazovnom tehnologijom, a da se nastavnici obučavaju da izrađuju kvalitetne multimedijalne prezentacije i da ih što više koriste u nastavi.

**Ključne riječi:** *interaktivno učenje/nastava, primjena računara u nastavi, interaktivna nastava uz podršku računara.*

---

<sup>1</sup> Dr Tijana Pribićević, asistent sa doktoratom, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

<sup>2</sup> Dr Tomka Miljanović, redovni profesor, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

<sup>3</sup> Dr Vera Županec, vanredni profesor, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

<sup>4</sup> Rad je urađen u okviru projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi (KOSSEP)“ (179010) koga finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## **Uvod**

Prosvjetna javnost se suočava s različitim zahtjevima za promjenama u organizaciji nastave/učenja na svim nivoima obrazovanja. U savremenoj pedagoškoj literaturi objavljeni su brojni radovi o primjeni inovativnih modela nastavnog rada kojima se prevazilaze nedostaci tradicionalne nastave. Teorijski smisao tih novina ogleda se u zahtjevu za napuštanje dominacije strategije podučavanja i postepenog uvođenja inovacija zasnovanih na strategijama učenja i samoučenja. Tradicionalnu nastavu je moguće unaprijediti uz primjenu interaktivnog učenja, primjenu računara u nastavi, a naročito njihovim povezivanjem, tj interaktivnom nastavom uz podršku računara.

## **Interaktivno učenje/nastava**

Interaktivno učenje/nastava je kao pojam novijeg datuma, a njena primjena u savremenom obrazovanju je veoma aktualna. „Sintagma interaktivno učenje sastoji se iz dve kompleksne pojave, učenje i interakcija. Ovu pedagošku paradigmu čini interakcija između subjekata koji uče, sadržaja koje uče i nastavnog procesa u kome uče. Suština interaktivnog učenja izražava se u međuzavisnosti i međudejstvu, odnosno međuuticaju subjekata koji zajednički uče“ (Rodgers, 2003, str. 47). Interaktivno učenje nije prost zbir sadržaja interakcije i sadržaja učenja, već sasvim nova pojava, kako po sadržaju tako i po efektima. Interaktivno učenje daje efekat koji je veći od pojedinačnih efekata interakcije i efekata učenja, posmatranih samostalno i razdvojeno (Krnetić, 2006, str. 141).

Pored različitih oblika rada (u paru, u grupi, u kolektivu) u interaktivnoj nastavi se mogu primijeniti i različiti modeli nastavnog rada. Neki od njih su: interaktivna egzemplarna nastava (Miličević, 1999), interaktivno učenje u problemskoj nastavi (Branković, 1999), interaktivna nastava različitih nivoa složenosti (Ilić, 1999), interaktivno učenje simetričnom interakcijom (Banjac, 1999), ali i modeli interaktivnog učenja zasnovani na novim obrazovnim tehnologijama kao što je interaktivno učenje u nastavi uz pomoć kompjutera (Mandić, 2003).

Brojna istraživanja koja su sprovedena u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju, pokazala su da su verbalne i reproduktivne vrste nastave u nastavnoj praksi na najnižem nivou efikasnosti. Čirić u svom radu ukazuje na ulogu i značaj interaktivne nastave za inoviranje akademskog učenja i njegov kvalitet. Interaktivna nastava s odgovarajućom didaktičko-metodičkom organizacijom nastavnog rada doprinosi razvoju kooperativnih odnosa koji su zanemareni u konceptu tradicionalne paradigme akademskog obrazovanja. Ona doprinosi kvalitetu akademske nastave i ukupnom kvalitetu visokog obrazovanja. Interaktivna nastava stimuliše stvaranje kooperativnih odnosa i doprinosi dinamici nastavnog procesa, motiviše samoaktivnosti, inicijativu, aktivno učešće i uključivanje studenata u nastavni proces (Čirić, 2016).

## **Primjena računara i interneta u nastavi**

Primjena računara u savremenoj nastavi je veoma značajna. Ni jedan medij, od pronalaska pisma do danas, nije izazvao tako značajne promjene u načinu učenja, individualizaciji nastave, efikasnosti sticanja znanja, promjeni ukupne organizacije, realizacije i vrednovanja vaspitnoobrazovnog rada, kao što je to uspio da učini kompjuter i njegova tehnologija (Šoljan, 1976).

Informaciono-komunikacione tehnologije (IKT), a naročito internet kao njen najefikasniji dio, sve više ulaze u sve segmente života i rada svakog pojedinaca. Mogućnosti korišćenja računara povezanog na internet u nastavi bilo koje discipline, a naročito u nastavi biologije, neograničene su (Fass, 1998; Franklin & Peat 2003; Peat & Taylor 2005; Blystone & Mac Alpine 2005; Šorgo 2010). Kako i koliko će oni biti korišćeni u nastavi i tokom učenja zavisi od nastavnika i njegovog osmišljavanja nastavnih scenarija kojima će upućivati i motivisati učenike za samostalno istraživanje, kritičko promišljanje, filtriranje i korišćenje informacija s interneta...

Na internetu se za nastavu biologije na pouzdanim sajtovima mogu pronaći crteži i fotografije mikroskopskih struktura i mikroskopski sitnih organizama, zatim animacije bioloških procesa, prikazi unutrašnje građe organizama i procesa koji se odvijaju u njima, virtuelne laboratorije s prikazima eksperimenata iz biologije ili disekcije organizama... Našim učenicima i nastavnicima su na internetu posebno značajni sadržaji iz biologije na srpskom jeziku. U tom pogledu treba istaći web stranice: Bionet-škola biologije (<http://www.bionet-skola.com>) koja je namijenjena učenicima srednjih škola, Bio-blog, sajt za nastavnike biologije osnovne škole, (<https://bioloskiblog.wordpress.com>), Biologija u nastavi – Škola bez zidova (<https://biologijagimpar.wordpress.com/o/>), Biologija za gimnazije (<https://biologijagimnazija.wordpress.com>), i druge. Pored toga, danas sve relevantne nastavne i naučne institucije (fakulteti, naučni instituti, botaničke bašte, zoološki vrtovi, nacionalni parkovi, i druga zaštićena prirodna dobra, prirodnjački muzeji, botaničke bašte, zoološki vrtovi, izdavači udžbenika, škole i druge institucije imaju svoje veb sajtove na kojima se nalaze značajne informacije o njihovom radu. Kreativni nastavnici biologije koji rade u osnovnoj ili srednjoj školi imaju takođe svoje web stranice, na primjer: <http://biologijaosnovci.weebly.com/>, <https://bozanstvenabiologija.wordpress.com/o/>, <https://bioikoslogos.wordpress.com/o/>, <http://aktivnastavnikabiologije.weebly.com/> i drugi, koje besplatno prate i nastavnici i učenici. Njihovim pretraživanjem učenici lako mogu da se upoznaju sa njihovim radom, projektima i drugim aktivnostima, i da se i sami uključe u njihov rad u domenu svojih interesovanja. Na našem jeziku su na internetu takođe dostupni mnogobrojni multimedijalni prikazi, animacije, simulacije ogleđa i eksperimenata koji omogućuju razumijevanje i savladavanje osnovnoškolskog i srednjoškolskog gradiva iz biologije, hemije, matematike, fizike i drugih predmeta. U narednom periodu treba očekivati još više edukativnih sajtova za nastavu prirodnih

nauka i na njima još više kvalitetnih nastavnih materijala, koje će koristiti i nastavnici i učenici.

### **Interaktivno učenje/nastava uz podršku računara**

Pored pojedinačne (odvojene) primjene interaktivnog učenja i računara u nastavi, nastava se može unaprijediti i njihovim povezivanjem. Pod snažnim uticajima IKT krajem dvadesetog vijeka u tradicionalnim oblicima nastave, pa i u interaktivnom učenju, nastaju novine koje obogaćuju i proces učenja i nastavu u cjelini. Interaktivno učenje/nastava uz podršku računara izvodi se pomoću unaprijed konstruisanih multimedijalnih programa koji „dopuštaju učenicima slobodan izbor radnog vremena, nude interaktivno učenje s povratnom informacijom o tome da li je neki zadatak rešen tačno ili netačno“ (Apel, 2003, str. 101). Tako su konstruisani modeli interaktivnog učenja, zasnovani na novim obrazovnim tehnologijama, kao što su: obrazovni računarski softveri (ORS), elektronski udžbenici i multimedijalne prezentacije.

Autori *ORS-a* su pojedinci ili timovi stručnjaka koje čine: programer, pedagog, psiholog, nastavnik datog predmeta, i drugi stručnjaci koji su angažovani od strane Ministarstva prosvete ili izdavačkih kuća, koji stvaraju kvalitetne multimedijalne aplikacije. Primjena ORS-a u nastavi ima veliki uticaj na pozitivnu motivaciju učenika za učenje, budi njihova interesovanja i od njih zahtijeva da upotrijebe sve svoje sposobnosti i znanja kako bi usvojili novo nastavno gradivo (Aleksić i sar., 2010, Odadžić et al, 2017).

Najkompletniji oblik obrazovnog računarskog softvera predstavlja elektronski udžbenik (e-udžbenik), koji se takođe zasniva na multimedijalnosti i interaktivnosti. U njemu se nastavno gradivo koje je usklađeno sa važećim programom nekog nastavnih predmeta izlaže kroz različite multimedijalne forme: tekst, sliku, animaciju, zvuk (govor)..., uz neprestanu interakciju usmjerenu prema učeniku. Digitalni udžbenici sadrže različite djelove: lekcije, vježbe, mnogobrojne zadatke, dodatne sadržaje, ilustracije, interaktivne testove za provjeru gradiva, galeriju slika, rječnik pojmova... Multimedijalni (elektronski) udžbenici pomažu učenicima da samostalno (ili uz nadzor nastavnika) usvajaju nastavne sadržaje, rješavaju zadatke i testove u skladu sa svojim psihofizičkim sposobnostima. Takvi udžbenici su podjednako prilagođeni učenicima koji teže usvajaju nastavno gradivo (učenicima sa smetnjama u razvoju), ali i boljim učenicima. Zbog toga je kod učenika prisutna veća motivacija za rad, tako da oni u učenju napreduju vlastitim tempom, a ono što je posebno važno, aktivni su na časovima. Prema Mandiću, korišćenjem elektronskog udžbenika „učenici mogu samostalno da napreduju u ovladavanju nastavnih sadržaja, da se vrata na sadržaje koji im nisu dovoljno jasni, da dobiju dodatne i povratne informacije u skladu sa svojim mogućnostima i interesovanjima“ (Mandić, 2003, str. 216). Od školske 2018/19. godine, izdavačke kuće koje u Republici Srbiji izdaju odobrene štampane udžbenike (Klett, Gerundijum, Novi Logos,

Bigz i druge) obavezne su da pored štampanog udžbenika urade i elektronske udžbenike, koji tako postaju sastavni dio nastavnog procesa.

U nedostatku obrazovnih računarskih softvera i elektronskih udžbenika, u našim školama su se u nastavi mnogo više koristile multimedijalne prezentacije koje su izrađivali sami nastavnici ili su ih preuzimali s interneta i koristili ih u izvornom obliku, ili su ih dodatno doradivali. Za izradu multimedijalnih prezentacija koje izrađuju nastavnici oni najčešće koriste programske alate PowerPoint, Flash ili Prezi. Tako su predavanja nastavnika podržana multimedijalnim prezentacijama, doprinosila da nastava bude kvalitetnija. Prezentacije su mnogo efikasnije i zanimljivije od klasičnih predavanja. Predavanja nastavnika praćena takvim prezentacijama omogućuje uštedu vremena na časovima, a primjena dodatnih multimedijalnih elemenata u u njima (ilustracija, filmova, animacija...), zamjenjuje primjenu nastavnih sredstava koja su se ranije koristila, kao što su grafo-folije, slajdovi, video-kasete i slični materijali, koji su tako postali suvišni i nepotrebni.

Učenici pažljivije prate multimedijalnu prezentaciju, bolje pamte nastavne sadržaje i aktivnije učestvuju u procesu saznavanja novih sadržaja. „Brže sticanje znanja pruža im mogućnost da razmišljaju, analiziraju i zaključuju, da se više posvete učenju istraživanjem, otkrivanjem i rešavanjem problema, kao i da stiču funkcionalna znanja koja unapređuju njihovo obrazovanje“ (Mandić i Mandić, 1997, str. 197). „Multimedijalne prezentacije doprinose kreiranju pedagoških situacija u kojima dolazi do izražaja odgovornost učenika za uspeh nastave i učenja“ (Mandić, 2003, str. 216). Rezultati pedagoškog istraživanja koji su prikazani u radu Pribičević et al, 2017. pokazali su veću efikasnost interaktivne nastave uz podršku računara u odnosu na tradicionalnu nastavu biologije u gimnaziji.

Pošto se u budućnosti očekuje još intenzivnije korišćenje IKT u obrazovanju, pored neprekidnog ulaganja u informatičku opremu škola i fakulteta (kupovinu računara, LCD projektora i njihovo povezivanje na internet), neophodno je kontinuirano osposobljavanje nastavnika, stručnih saradnika i uprave škola i fakulteta za korišćenje novih tehnologija, stalnim praćenjem njihovog razvoja i novih sve većih mogućnosti njihovog korišćenja u nastavi.

### **Izrada prezentacija za nastavu biologije u gimnaziji po modelu interaktivne nastave uz podršku računara u programu Prezi**

U okviru izrade doktorske disertacije (Pribičević, 2017) za realizaciju pedagoškog istraživanja urađeno je 10 prezentacija za obradu nastavne teme *Osnovi molekularne biologije* u IV razredu gimnazije prirodno-matematičkog smjera po modelu interaktivne nastave uz podršku računara. Svaka prezentacija je strukturirana tako da je zadata putanja prezentacije vodila učenike kroz *gradivo nastavne jedinice*, zatim na *dodatnu informaciju* koja nije dio programa i koja se ne nalazi u udžbeniku, a na kraju se učenicima postavljalo pitanje u

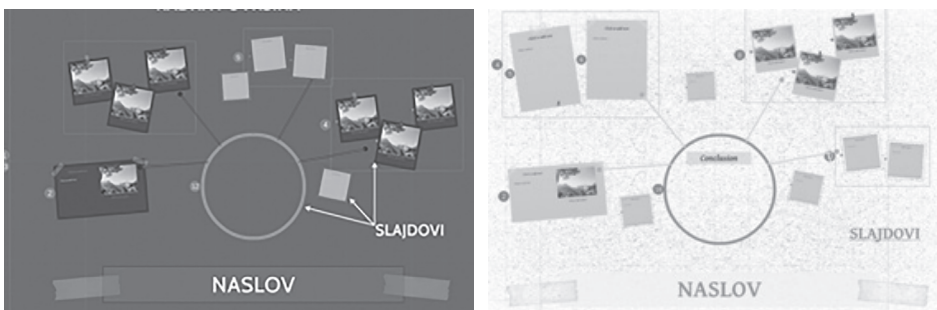
formi *problemskog zadatka*. U četiri od 10 prezentacija nalazile su se *animacije* kompleksnih bioloških procesa replikacije, transkripcije, translacije i regulacije aktivnosti gena, koje je učenicima riječima nastavnika veoma teško objasniti. Sadržaji nastavne teme Osnovi molekularne biologije su kompleksni, apstraktni, a nastavne jedinice su u udžbeniku prikazane predimenzionirano. Kako bi učenici uspješno savladali gradivo ove teme, pri kreiranju prezentacija primijenjeni su različiti pristupi i tehnike koje su imale za cilj da omoguće bolju organizaciju i lakše usvajanje gradiva. Jedan od dostupnih besplatnih softvera za izradu prezentacija je Prezi koji nudi posebnu besplatnu licencu za korisnike iz oblasti obrazovanja (*Prezi for Education*). Preziju se pristupa putem sajta [www.prezi.com](http://www.prezi.com), na kome je potrebno izvršiti registraciju, odabrati jednu od ponuđenih opcija i lagano i strpljivo kreirati svoju prezentaciju, bez potrebe za bilo kakvim instaliranjem aplikacije.

Prezi u potpunosti mijenja koncept prezentacije, a sve veću popularnost stiče u oblasti obrazovanja, dijelom zbog analogije s jednim od najboljih izuma u oblasti edukacije, školskom tablom. Zasnovan je na ideji velike radne površine, konceptu platna ili table, umjesto na slajdovima, što mu daje preglednost i dinamičnost u odnosu na PowerPoint. Mogućnosti integracije različitih komponenti (teksta, slike, zvuka, grafikona, animacija i dr.) doprinosi većoj interaktivnosti, multimedijalnosti i zanimljivosti prezentacija. Sam alat, nije dovoljan za izradu dobrih prezentacija. Kreativnost, sistematičnost, poznavanje sadržaja, maštovitost... veoma su značajni za onog ko kreira prezentacije, a njegove sposobnosti prezentacije, izlaganja i interakcije sa učenicima će uticati na njihov utisak i njeno pozitivno prihvatanje. Zahvaljujući jednostavnom interfejsu kreiranje prezentacija nije teško savladati, promjene u dizajnu, organizaciji putanje kojom se prolazi kroz informacije vrlo se lako mogu prilagoditi različitim idejama i potrebama korisnika (Slike 1 i 2).



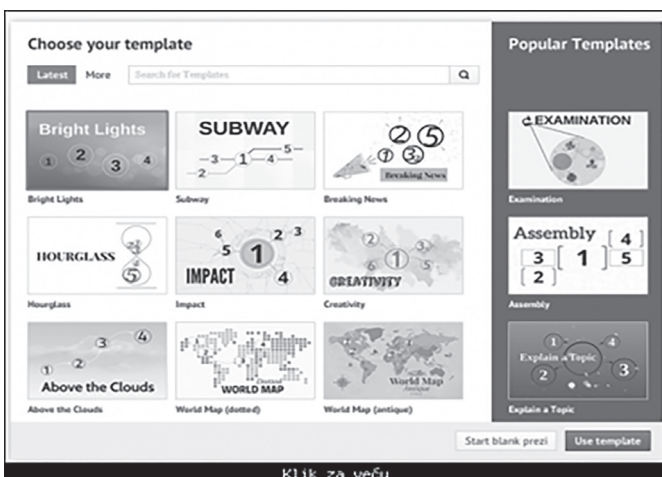
**Slika 1.** Prezi interfejs



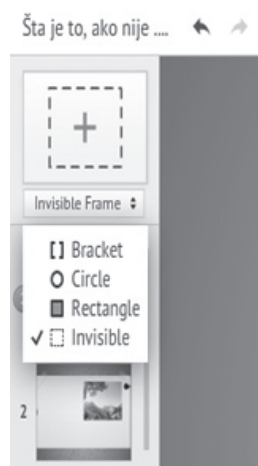


Slika 2. Mogućnosti dizajna prezentacija u Preziju

Sama aplikacija nudi bogat izbor gotovih šablona (*engl.* template), koji se takođe mogu prilagoditi potrebama korisnika dodavanjem ili brisanjem slajdova, izmjenama u načinu povezivanja segmenata prezentacije, dizajnu, posebnim efektima, dodavanjem različitih medija čime se postojeći obrasci obogaćuju, personalizuju, a istovremeno skraćuju vrijeme potrebno za izradu prezentacija (Slika 3). Druga mogućnost je kreiranje prezentacija počevši od „bijelog papira”, odnosno praznog radnog prostora u kome korisnik ima mogućnost ispoljavanja svih svojih ideja i kreativnosti. Iako je rad na kreiranju prezentacija na praznoj radnoj površini vremenski zahtevniji, ovakav pristup predstavlja izazov za korisnika jer zahteva veliku sistematičnost u radu, selekciju informacija, način prikazivanja informacija, uspostavljanje adekvatnih veza između manjih jedinica datog sadržaja... Umjesto klasičnih uniformnih slajdova u PowerPointu korisniku su na raspolaganju različiti okviri (*engl.* frame), kojima se lako može rukovati (Slika 4). Određeni okviri, koje posmatramo kao manje sadržajne jedinice, mogu se „sakriti”, staviti u drugi plan i/ili istaći. Na taj način prezentacija dobija dodatnu dimenziju i postaje slojevita.



Slika 3. Prezi šabloni (templates)



Slika 4. Okviri

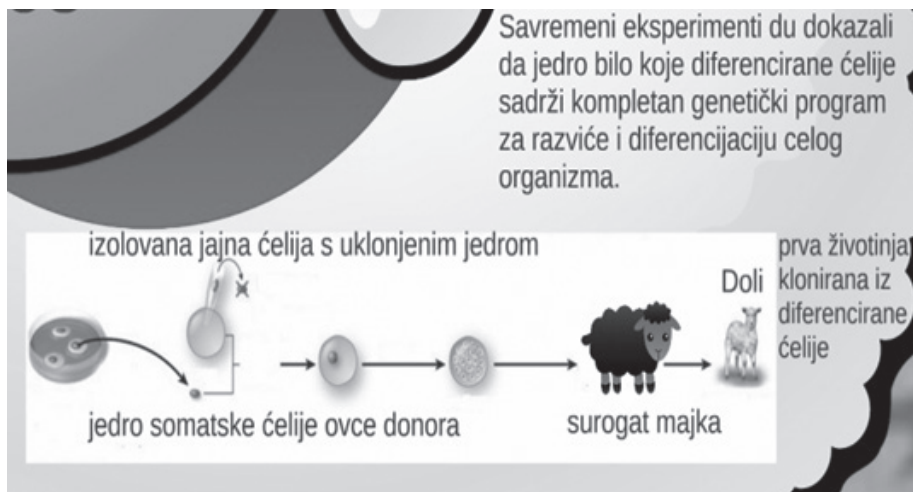


S obzirom na prirodu sadržaja, u prezentaciji svake nastavne jedinice vodilo se računa da se izbjegne zasićenje tekstom, a kompleksni sadržaji se objašnjavaju postupno uz ilustrativne prikaze, šeme, asocijacije, animacije... (Slika 5). Na taj način ispoštovani su nastavni principi očiglednosti, sistematičnosti i postupnosti.



**Slika 5.** Postupnost i ilustrativnost u predavljanju informacija

U sklopu svake nastavne jedinice nalazile su se dodatne ili *bonus informacije*, koje predstavljaju kratke informacije čiji je cilj bio da učenike dodatno zainteresuju za proširivanje i produbljivanje znanja iz molekularne biologije. U svega nekoliko rečenica iznijeta su zanimljiva otkrića poput Čergafovih pravila, kloniranje ovce Doli (Slika 6), ali i druge zanimljivosti. Na taj način ovaj dio prezentacije nije bio namijenjen samo za najbolje učenike, već za sve učenike kao podstrek za razvoj pozitivnog stava prema biologiji kao nauci.

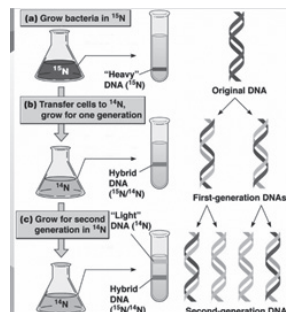


**Slika 6.** Primjer dodatnih ili bonus informacija

S obzirom na vremensko ograničenje školskog časa (od 45 minuta), na kraju svake prezentacije nalazio se zadatak, najčešće u formi *problemskog pitanja ili zadatka*. Na taj način se od učenika nije tražila samo reprodukcija dijela gradiva već viši nivoi (primjena) znanja. Neki od zadataka predstavljali su tokove eksperimenata kojima se došlo do velikih otkrića u biologiji kao na slici (Slika 7). Ovakav pristup je kod učenika na poseban način razvijao naučni pogled na svijet, logičko, kreativno i kritičko mišljenje.



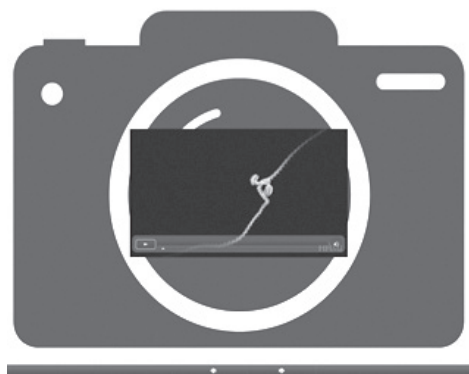
7a. Eksperiment s bakteriofagom kojim je dokazano da su nukleinske kiseline nosioci nasljednih informacija



7b. Eksperiment kojim je dokazano da je replikacija DNK semikonzervativni proces

**Slika 7.** Primjeri problemskih zadataka

U sklopu prezentacija za veoma teške nastavne jedinice (koje su možda i najteže u cjelokupnom programu biologije u gimnaziji), kao što su: Proteini, Replikacija DNK, Transkripcija, Translacija i Regulacija aktivnosti gena, posebnu komponentu prezentacija predstavljali su integrirani video-zapisi (*animacije*), koje su dočaravale kompleksnost ovih procesa. Klikom na animaciju ona se zumira, dolazi u prvi plan i video se gleda preko celog ekrana.



**Slika 8.** Animacije u „skrivenim” frejmovima

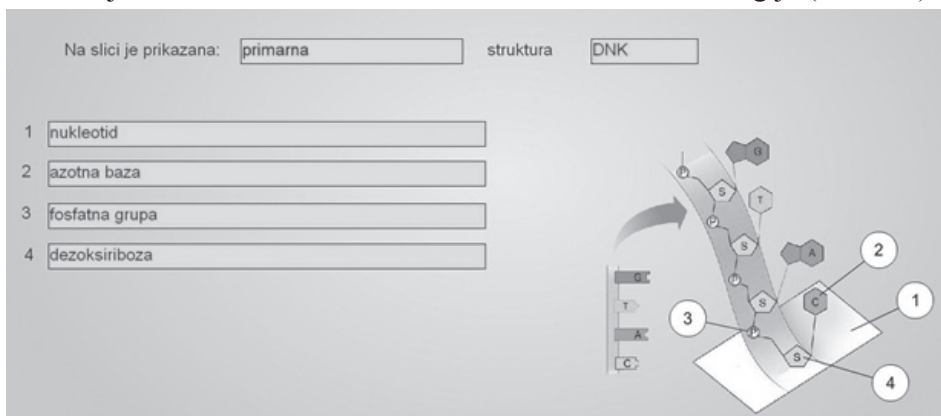
Posmatranje animacija (jednom ili više puta) omogućilo je učenicima da razumiju ove složene, ali važne biološke procese.

Zbog kompleksne organizacije časa koji se odvijao u više etapa ili koraka, koji su podrazumijevali različite vidove interakcije, provjera znanja učenika realizovana je putem *interaktivnih testova na računaru*. Realizovana su četiri testa koji su obuhvatali gradivo sa dva časa. Na kraju realizacije cijele nastavne teme učenici su rješavali završni test iz cjelokupnog gradiva. Testovi su izrađeni u programu Flash što je omogućilo veliki stepen interaktivnosti u njihovom rješavanju (Slika 9).



Slika 9. Primjer zadatka

Povratnu informaciju o nivou savladanosti gradiva učenici su dobijali na kraju rješavanja testova preko broja tačnih odgovora, a na osnovu osvojenog broja bodova dobijali su odgovarajuću ocjenu. Testovi su bili podsticajni za učenike jer su imali uvid koliko su naučili na časovima biologije (Slika 10).



Slika 10. Povratna informacija o tačnosti rješenja zadatka na testu

Postojala je dodatna mogućnost ponovnog rješavanja testa u toku časa ili provjera znanja i kod kuće dijeljenjem linka preko kog su svi testovi učenicima bili dostupni.

Učenici su na časovima biologije koristeći računare samostalno posmatrali sadržaje prezentacija tokom obrade nastavne teme *Osnovi molekularne biologije*. Na svim časovima biologije komunikacija u razredu je bila višedimenzionalna: između učenika, učenika i nastavnika i učenika i računara. Parovi učenika su radeći zajedno pomagali i podsticali jedni druge i sa velikom pažnjom i koncentracijom pregledali sve elemente prezentacije: čitali tekst, posmatrali ilustracije i animacije složenih bioloških procesa, odgovarali na pitanja nastavnika, rješavali testove. Ostvareni nivoi pedagoške komunikacije na časovima biologije tokom korišćenja multimedijalnih prezentacija i povratne informacije o rezultatima urađenih testova su svakako doprinijeli unapređenju i efikasnijoj realizaciji nastave biologije u gimnaziji.

Nijesu samo sadržaji iz molekularne biologije pogodni za obradu interaktivnom nastavom uz podršku računara. Primjena IKT u nastavi biologije može se ostvariti primjenom (kombinacijom) različitih modela nastave i oblika rada: primjenom multimedije radom u grupama (Grujičić i Miljanović, 2005; Terzić i Miljanović, 2009), programiranom nastavom uz pomoć računara individualnim radom (Županec et al, 2013), primjenom obrazovno-računarskog softvera radom u parovima (Odadžić et al, 2017), elektronskog udžbenika radom u parovima (Terzić i sar., 2015) itd.

Primjena modela interaktivne nastave uz podršku računara moguća je čak i projekcijom multimedijalnih prezentacija s jednog računara preko video-bim projektora ili TV prijemnika. Tada izlaganje nastavnika i njegov monolog uz projekciju prezentacije u trajanju od 35 do 40 minuta, treba zamijeniti kraćim izlaganjem nastavnika i objašnjenjem onog što je najvažnije i najteže u lekciji u trajanju od 15 do 20 minuta. U ostatku časa treba učenicima postaviti pitanja na koja oni treba da odgovore, koja će nastavnik po potrebi dopuniti. Na ovakav način se povećava intenzitet interaktivnosti na časovima i kvalitet nastavnog procesa i njegova efikasnost.

### **Zaključak**

Informaciona tehnologija pruža neiscrpne mogućnosti za primjenu novih nastavnih metoda i novu organizaciju nastave, koja se lako može oblikovati u različite modele interaktivne nastave. Njihovo povezivanje pruža mogućnost da se otklone mnogi nedostaci tradicionalne nastave. Ključna odlika interaktivne nastave je efikasna pedagoška komunikacija svih učesnika nastavnog procesa, čime se ostvaruje njegova humanizacija, kao preduslov aktivnog stvaralačkog učenja. Povezivanjem računara s drugim modelima nastave učenici mnogo lakše i s više volje učestvuju u nastavnim aktivnostima i ostvaruju bolje rezultate u nastavi.

Metode interaktivnog učenja uz podršku računara su zasnovane na kooperativnim i interaktivnim oblicima komunikacije među učesnicima u nastavnom procesu. Zbog toga se očekuje njihov doprinos svestranijem kognitivnom, emocionalnom i uopšte psihosocijalnom razvoju učenika, a samim tim i efikasnijim rezultatima u savremenoj nastavi.

Pošto se u budućnosti očekuje intenzivno korišćenje IKT u obrazovanju, pored neprekidnog ulaganja u informatičku opremu škola i fakulteta (opremanje računarima, LCD projektorima i njihovo povezivanje na internet) neophodno je kontinuirano osposobljavati nastavnike, stručne saradnike i upravu škola i fakulteta za korišćenje novih tehnologija, kako bi se pratio njihov razvoj i sve veće mogućnosti njihovog korišćenja u nastavi. U Pravilniku o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja istaknuta je potreba nastavnika za informatičkim znanjem, koje treba da im omogući da u nastavi primjenjuje IKT (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik. 5, 2011).

### Literatura

–Aleksić, V., Đokić, V., Vujičić, M. (2010). „Korišćenje obrazovnog softvera i web sajtova u nastavi stranog jezika“. U: *Zbornik radova sa 3. Internacionalne konferencije Tehnika i informatika u obrazovanju* (str. 647-652). Čačak: Tehnički fakultet.

–Apel, H. J. (2003). *Predavanje – uvod u akademski oblik poučavanja*. Zagreb: Erudita.

–Banjac, M. (1999). „Interaktivno učenje simetričnom interakcijom“. U: *Zbornik Interaktivno učenje I* (str. 291-298). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete RS i Unicef kancelarija u Banjoj Luci.

–Blystone, R. V., & Mac Alpine, B. (2005). *WWW.Cell Biology Education: Using the World Wide Web to Develop a New Teaching Topic*. *Cell Biol Educ.*, 4(2), 105–111.

–Branković, D. (1999). „Interaktivno učenje u problemskoj nastavi“. U: *Zbornik Interaktivno učenje I* (str. 109-132). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete RS i Unicef kancelarija u Banjoj Luci.

–Čirić, N. (2016). „Interactive Teaching as innovation in quality of didactical methodical organization of academic teaching“. *Metodički obzori*, 11(1), 76–91.

–Fass, M. F. (1998). „Using the Internet to Enhance Biology Education: Suggestions for the Novice“. *Enhance Biology Education*, 24(2), 7–12.

–Franklin S., & Peat M., (2003). „Virtual biology: do we need the real thing?“. *In CBLIS Conference Proceedings 2003 Volume I: New Technologies and their applications in education* (376-385).

–Grujičić, M., Miljanović, T. (2005). „Uticaj savremenih didaktičkih medija na efikasnost nastave biologije“. *Nastava i vaspitanje*, 4-5, 327–337.

- <http://www.bionet-skola.com>
- <https://bioloskiblog.wordpress.com> –sajt za nastavnike biologije osnovne škole
- (<https://biologijagimpar.wordpress.com/o/> Biologija u nastavi – Škola bez zidova
- <https://biologijagimnazija.wordpress.com>
- <http://biologijaosnovci.weebly.com/>
- <https://bozanstvenabiologija.wordpress.com/o/>
- <https://biooikoslogos.wordpress.com/o/>
- [www.prezi.com](http://www.prezi.com)
- <http://aktivnastavnikabiologije.weebly.com>
- Ilić, M. (1999). „Interaktivna nastava različitih nivoa složenosti“. U: *Zborniku Interaktivno učenje I* (str.77-108). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete RS i Unicef kancelarija u Banjoj Luci.
- Krneta, D. (2006). *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: Fakultet za političke i društvene nauke.
- Mandić, P., Mandić, D. (1997). *Obrazovna informaciona tehnologija – Inovacije za 21. Vek*. Beograd: Učiteljski fakultet; Užice: Učiteljski fakultet; Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Mandić, D. (2003). „Interaktivna kompjuterska nastava“. U: N. Suzić (ured.), *Interaktivno učenje II*, (str. 215-233). Banja Luka: Teacher Training Centre.
- Milijević, S. (1999). „Interaktivno učenje u egzemplarnoj ili paradigmatičkoj nastavi“. U: N. Suzić (ured.), *Interaktivno učenje* (str. 133-148). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete RS i Unicef kancelarija u Banjoj Luci.
- Odadžić, V., Miljanović, T., Mandić, D., Pribičević, T., Županec, V. (2017). „Effectiveness of The Use of Educational Computer Software in Teaching Biology“. *Croatian Journal of Education*, 19(1), 11-43.
- Peat M., & Taylor C. (2005). „Virtual biology: how well can it replace authentic activities?“ *CAL-laborate*, 21-24. Sydney: School of Biological Sciences.
- Pribičević, T. (2017). „Efikasnost interaktivne nastave biologije uz podršku računara“, *doktorska disertacija*, PMF, Novi Sad.
- Pribičević, T., Miljanović, T., Odadžić, V., Mandić, D., Županec, V. (2017). „The Efficiency of Interactive Teaching of Biology with the Support of Computers in Gymnasium“. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 803–839.
- Roders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik. 5, 2011.
- Terzić, J., Miljanović, T. (2009). „Efikasnost primene multimedije u nastavi biologije u gimnaziji“. *Nastava i vaspitanje*, 1, 5–14.



- Terzić, J., Miljanović, T., Županec, V., Pribičević, T. (2015). „Stavovi učenika o primjeni elektronskog udžbenika u nastavi biologije u gimnaziji“. *Vaspitanje i obrazovanje*, 3, 91-106.
- Županec, V., Miljanović, T., Pribičević, T. (2013). „Effectiveness of computer-assisted learning in biology teaching in primary schools in Serbia“. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 422–444.
- Šoljan, N. (1976). *Tehnologija obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Šorgo, A. (2010). „Information and Communication Tehnologies (ICT) in Biology Teaching in Slovenian Secondary School“. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Tehnology Education*, 6(1), 37–46.

### INTERACTIVE TEACHING OF BIOLOGY WITH THE SUPPORT OF COMPUTERS IN GYMNASIUM

#### **Abstract:**

This paper analyses the importance of application of interactive learning and computers in teaching along with examples of their use in the teaching of Biology in Gymnasium. Teaching theme “Basics of Molecular Biology” in the 4<sup>th</sup> grade of Gymnasium 10 presentation were made based on the model of interactive teaching with the support of computers and software Prezi. The teaching was organized in the information – classroom, pair work, using presentations designed by the teacher. Interactive teaching supported by computers adds a great deal to the quality and effectiveness of teaching and also it helps the psychosocial development of students. Interactive teaching enables better cooperation and communication among all participants in the teaching process. However, in order to implement interactive teaching, schools must continuously purchase quality IT equipment and teaching aids along with teacher training for designing multimedia presentations and use them continuously during their teaching.

**Key words:** *interactive learning/teaching, application of computers in teaching, interactive teaching with the support of computers.*



Nataša JOVOVIĆ<sup>1</sup>

## KAKO ŽENA GOVORI I KAKO SE O ŽENI GOVORI (interdisciplinarni teorijski pogledi)

### Rezime:

U čuvenom djelu „Školice“ H. Kortasara nalazimo sljedeću definiciju: *Jezik znači boravak u jednoj stvarnosti*. Iako ona predstavlja segment književne fikcije, a ne strogo lingvističko razmatranje, na najbolji način pokazuje koliko je jezik ogledalo društvene stvarnosti u kojoj živimo i koliko je jezik svakog pojedinca odraz njegove individualnosti. To nas zasigurno dovodi do područja nauke o jeziku u okviru koje se može govoriti o planovima na kojima jezik određuje čovjeka, o razlikovanju jezika kao sistema koji funkcioniše po unaprijed utvrđenim zakonitostima i govora, kao ostvarenja jezika. Stoga se i pitanje postojanja/nepostojanja rodne ravnopravnosti ili bilo kog oblika diskriminacije, i te kako očituje u jeziku i kroz jezik, i ostvaruje se opet njegovim posredstvom.

Stoga je jedan od osnovnih ciljeva ovog rada, ukazivanje na potčinjenu ulogu žene u brojnim segmentima životne stvarnosti koja se upravo očituje u specifičnom vidu „ženskog jezika“ i „jezika o ženama“ koji zavređuju pažnju mnogih proučavalaca rodnoobilježenog jezika, među kojima su najbrojnije upravo žene, što na drugoj strani ukazuje na pozitivan učinak na području nauke u kojoj žena danas uspijeva da svoj doprinos učini bar vidljivijim u odnosu na protekli period, kada je njena uloga bila u potpunosti zanemarena.

**Ključne riječi:** *rodnoobilježeni jezik, teorijska razmatranja, psihologija, filozofija, rodbinska terminologija u Crnoj Gori, ženin jezik, jezik o ženama.*

### 1. Uvod

Poznata lingvistička teza da se govor svakog pojedinca razlikuje, otkrivajući njegovu individualnost, nama će naročito poslužiti, budući da je govor žene, i govor o ženi, tj. način na koji ona predstavlja sebe i način na koji je drugi vide, smisaono čvorište ovog rada.

Takođe, polazimo od davno utvrđene i opštepoznate činjenice da je uloga žene oduvijek bila zapostavljena i marginalizovana, u svijetu nauke, u porodici

<sup>1</sup> Dr Nataša Jovović je saradnica u nastavi na Filološkom fakultetu u Nikšiću.

i u svim ostalim životnim segmentima. Jasno je da se posljednjih decenija, s razvojem rodni studija i pokrenutim pitanjem rodne ravnopravnosti žena javlja kao aktivan učesnik u mnogim ili skoro svim pitanjima od društvenog značaja, što potvrđuje da se vjekovna podređenost unekoliko prevazilazi.

U ovom radu se žena i njena uloga u društvu predstavlja iz ugla filozofije, psihologije, istorije, rodbinske terminologije, sve u cilju preciznijeg pojašnjenja pitanja zadatog i u naslovu: *kako žena govori i kako se o ženi govori*.

## **2. Kako se o ženi govori – iz ugla filozofije**

Aleksandar Damjanović i Maja Ivković u radu „Filozofi i psihologija žene“ ističu da praktično, nema nijednog filozofa koji se dotakao ženske psihologije, a da u njenom pravcu nije uputio niz kritika i često vrlo frivolnih stavova. (2002: 111–121)

Tako su npr. omiljeni Aristotelovi primjeri za oblik i materiju muškarac i žena. Muškarac je aktivni, formativni princip, a žena je pasivno gradivo koje čeka da bude uobličeno. Žensko potomstvo nastaje time što oblik ne može da zagospodari gradivom. U „Politici“ tvrdi da žena muškarcu treba da bude ono što je rob gospodaru ili tjelesni radnik duhovnom. Žena je nedovršen čovjek zaostao na nižem stupnju razvića. Citira pjesnika koji kaže: „Ukras ženin je ćutanje.“

Po mišljenju najvećeg ženomrscu Artura Šopenhauera, glavna mana u ženskom karakteru je nepravičnost, takođe, žena je u svrhu sopstvene odbrane donijela i moć dvoličnosti, koja treba da joj zamijeni sve ono što je priroda dala ljudima, kao što je tjelesna snaga i um. Lukavstvo joj je urođeno, i karakteristika je i pametne i glupe žene. (115)

Fridrih Niče, istina nakon porodične drame i ljubavnog razočaranja piše: „Čoveka treba vaspitavati da bude ratnik, a ženu da bude odmor ratniku, sve ostalo je ludost.“ (116)

Austrijski filozof i psiholog Oto Vajninger u posthumno objavljenom djelu *Pol i karakter* izriče brojne, po mišljenju autora pomenutog rada, antifeminističke i mizogine stavove u kojima je mnogo ličnog, afektivnog i predimenzioniranog. Žena je sušta seksualnost, dok je muškarac svijest. Žene žive samo u sadašnjosti, sinonimi su za nebiće, ništavilo. Odnos muškarca i žene je odnos subjekta i objekta, forme i materije.

## **3. Kako se o ženi govori – iz ugla psihologije**

Kao moto, uvod u rad pod nazivom „Feminizam i psihologija“ Ksenije Perišić i Ane Bukvić stoji sljedeći citat:

„Kada postoji raskorak između sveta kako ga žene doživljavaju i reči koje su im date da razumeju svoje iskustvo, žene imaju malo alternativa da se ne osećaju ludim.“<sup>2</sup> (Penfold i Voker)

<sup>2</sup> Penfold, P. S. and Walker, G. (1984). *Psychiatric Ideology and Its Functions* In P.S.P. a. G.A. Walker (Ed.), *Women and the Psychiatric Paradox*. Milton Keynes: Open University Press.

Mnogo prije nastanka psihologije kao nauke, i psiholoških teorija, postojalo je shvatanje o tome šta je „bolesno“, a šta „zdravo“, shvatanje o ponašanju koje je tipično, društveno prihvatljivo i koje je atipično, nemoralno, društveno osuđujuće. Određeni tip ponašanja, sa nastankom patrijarhata, karakteriše i razlučuje muškarca i ženu. Pri tome, svako odstupanje od uobičajenih normi ponašanja i sociokulturnih obrazaca smatralo se „problematičnim“.

*Nekorisnost žene kao ljubavnice, domaćice i majke se ispravljala i kažnjavala na različite načine.* (332) Hipokrat govori o fenomenu histerije, tzv. „lutajuće materice“ koja crpi životnu energiju i ono malo intelekta iz žene. Lijek za to vidi se u udaji, preudaji, kasnije u odbacivanju, izolaciji. Psihoanaliza, prema mišljenju autora ovog rada, „pomaže“ problematičnim ženama da se vrate na mjesto koje im pripada, opet i skladu sa normama tradicionalnog života.

Drugi talas feminizma karakteriše – *bolest kao pobuna* (334), tj. otvorenije se govori o problemima koji se učestalo javljaju: nasilje nad ženama, depresivnost, nezadovoljstvo tijelom i seksualnošću, postnatalna depresija, anoreksija, bulimija. Za razliku od psihijatrije koja ženu uči da se prilagodi, da shvati i prihvati svoju ulogu majke i žene; feministička terapeutkinja ženi pomaže da razumije izvore svojih problema kroz analizu rodni uloga, i da prevaziđe psihološke mitove o ženama: „Muškarac je mjerilo žene“, „Neudata žena nije kompletna ličnost“, „Žena je kriva za nasilje koje trpi“, „Žene su manje moralne.“

Psihološkinja Kerol Giligen pravi ogroman pomak i podstiče razvoj feminističke psihologije. Ona smatra da je ćutanje simbol pasivnosti i nemoći: žene kojima je uskraćen govor ne mogu da iskažu i objasne svoje iskustvo, i prema tome, nemaju uticaja: „Ženska snaga dolazi kroz moć da govorimo i budemo saslušane, kroz moć da autonomno definišemo svoje iskustvo svijeta (345).

#### **4. Žena u tradicionalnoj crnogorskoj patrijarhalnoj porodici**

Porodicu u Crnoj Gori, još od svog najstarijeg oblika postojanja oličenog u zadruzi, pa do patrijarhalnog i demokratskog tipa, kada su u pitanju odnosi koji u njoj vladaju, oduvijek je karakterisala podređena uloga žene.

Vidak Vujačić ističe da je crnogorska patrijarhalna porodica kroz burnu istoriju ratovanja, borbe za slobodu i samostalnost, doživljavala postepene transformacije i evolucije, ali je u nečemu ostala patrijarhalna čak i do naših dana.

*Sušтина crnogorske patrijarhalne porodice se sastojala u potčinjenosti žene, nerazriješivosti braka, i principu monogamije. Muž je gospodar, glava porodice, (...) Osnovni ženin zadatak je bio da rađa djecu, prvenstveno 'sinove' ('sreću') i da se stara o njihovom uzgoju, vaspitanju i obrazovanju.* (108–109). Poznato je da su i kćerke „sreća“, ali okvalifikovane kao „tuđa“ već i na samom rođenju, jer se posmatrala isključivo njihova podređenja uloga, kao žene i

majke. Ženu je u društvu, dakle, određivao bračni status a zatim i njen porod, pri čemu je njen značaj rastao što češćim rađanjama muških potomaka, koji su označavali siguran produžetak loze. Nije rijedak slučaj da i danas u Crnoj Gori ljudi starije dobi, na pitanje koliko imaju djece, odgovore brojem koji uključuje samo muškarce, tj. sinove, a odgovori tog tipa odlika su čak oba supružnika. To donekle upućuje na zaključak da je žena, i pored svoje emotivnije prirode i izrazitije privrženosti djeci, potpuno ukalupljena u određeni sociokulturni model, koji je u potpunosti oblikovao njenu svijest, njeno mišljenje, a to se svakako najbolje reflektuje u jeziku.

Kada pogledamo kategoriju rodbinskih odnosa u Crnoj Gori (Janjušević 2010: 50) očito je da je rod kategorija s prevlašću muškarca (Koprivica 1998: 9). A sistem srodstva, kao lingvistički fenomen, otkriva ovu pojavu na više načina. Samo jedan od primjera je postojanje opozicije *dom – rod*.

Djevojka tek zasnivanjem bračne veze stiče svoj *dom*.<sup>3</sup> Tačnije, najbliži srodnici njenog muža čine domovinu, a rod ostaje samo rod po očevoj liniji. Djevojin rod, dakle, jeste rod po očevoj liniji. Stoga se, u Crnoj Gori, rod po majci naziva i rod po „tankoj“, tj. po slabijoj liniji, dok je rod po ocu, rod po „debeloj“, tj. jačoj liniji. Rod po ocu je očevina, a rod po majci, neočekivano – ujevina, dobija naziv po muškom srodniku, majčinom bratu.

Pitanje čegović zahtijeva odgovor čiji je neko po ocu. Ako je dijete rođeno van bračne zajednice u kojoj odrasta bez oca, tj. u zajednici u kojoj njegov otac nije poznat, ono je obilježeno pejorativom *kopile, kopilan*, koji se na ovom području smatra najvećom uvredom. A da je najveća pohvala ženskom djetetu oslovljavanje sa „sine“ to je već opšte mjesto u sistemu crnogorske rodbinske terminologije. Međutim, primjetno je da se u oslovljavanju ovog tipa vrlo često javlja i potisnuta želja roditelja da imaju muško potomstvo, a nije rijedak slučaj da i pored toga što imaju muške nasljednike, svoje kćeri pohvaljuju na način koji je oličenje najvećih životnih vrijednosti u jednom patrijarhalnom kulturnom modelu, kakav je zasigurno crnogorski. To je zapravo pokazatelj u kojoj mjeri društvene okolnosti, naša kultura i sredina mogu da oblikuje naše ponašanje, da okupiraju naš govor i misli, a da toga katkad nijesmo ni svjesni.

Na koji način se o ženi govori, i kako je žena predstavljena u raznim oblastima društvenog života, bilo da je visokoobrazovana ili ne, bilo da je svoj životni put pretpostavila porodici, karijeri, ili i jednom i drugom, lako se može utvrditi kroz govor drugih; ali na koji način žena govori, o sebi, o svojoj ulozi u društvu i koji položaj i mjesto žena sama sebi pripisuje pitanje je na koje je jako teško odgovoriti.

U svojoj doktorskoj tezi, u poglavlju koje se bavi upravo odlikama „ženskog jezika“ Jelena Babić (2016: 30) ističe sljedeće: *Iako je u današnje*

<sup>3</sup> Zbog toga se u Crnoj Gori, kada se rodi žensko dijete kaže i *tuđa kuća*, ili pak Šćer je tuđa navaka. (Koprivica 1998: 78)

vreme granica među polovima i ulogama polova u društvu prilično izbledela, tradicionalna rodna dihotomija nesumnjivo i dalje postoji. Težište istraživanja u oblasti odnosa jezika i roda pomera se iz dana u dan, s nekadašnjeg kako muškarci a kako žene govore, do trenutnog koje lingvističke resurse ljudi imaju u ponudi i koje upotrebljavaju kako bi sebe prikazali kao određeni tip muškarca ili žene, i u kojim situacijama. Polazeći od stavova Robin Lejkof, monografije *Language in Woman's place* (Lakoff, 1975) analiziraju se pojedini aspekti koji postaju obilježje roda, koji se tiču sklonosti muškaraca, odnosno žena. Polazi se od pažljivog razlikovanja nijansi boja, što je sklonost žena, kao i upotrebe „praznih“ pridjeva, specifičnih rečeničnih konstrukcija u kojima se ogleda empatija, apsolutna usmjerenost ka sagovorniku, potčinjenost, neodlučnost, kolebanje, nesigurnost. (Babić, 2016: 27–31). Iako se mnoga od ovih, introspekcijski datih obilježja ženskog jezika sa današnjeg stanovišta mogu dovesti u pitanje, ipak se ona u načelu mogu prihvatiti jer se „standard“, odnosno jezička „norma“ određuje prema onome ko je predstavnik ideologije moći, a ženi se, naravno, takva prilika nije ukazala. Kao dokaz ove tvrdnje, Babić navodi i drugo poglavlje, koje nosi simboličan naziv „Jezik o ženama“, (Ibid.,31) gdje se može vidjeti kako je žena predstavljena kroz našu istoriju, tradiciju i kulturu, na primjeru poslovice, na šta smo se i mi djelimično osvrnuli na samom početku.

Iskonska podređenost, zapostavljenost i neprisutnost žene, u filozofiji, u psihologiji, u književnosti, u oblasti nauke o jeziku, svakako je ostavila traga u prirodi ženskog bića i uslovlila jedan specifičan vid komunikacije, specifičan način retorike i djelovanja na svijet koji je okružuje.

Posljednjih decenija, u kojima žena stiče legitimno pravo uključivanja u sve tokove društvenog života, donosi dvostruki teret, u želji da žena bude ostvarena i u poslu kojim se bavi, i kao supruga, i kao majka. Nemogućnost žene da se ostvari u nekom od ovih segmenata i dalje našeg patrijarhalnog kulturnog modela, ili pak njeno svjesno odbacivanje uloge supruge i majke, i dalje u očima drugih izaziva bar prećutnu, ali itekako vidljivu, osudu. Stoga, većina žena koje su napustile svoje bračne zajednice, ili nijesu pokazale ni interesovanje za ulazak u iste, nesvjesno brane sebe od drugih, brojnim opravdanjima zašto vode život kakav žele, i zašto na takav život imaju pravo. Bilo bi vrlo interesantno istraživanjem obuhvatiti žene prve ili druge kategorije, pri čemu će se, svakako, u njihovom govoru i načinu na koji posmatraju sebe utvrditi brojne podudarnosti, koje su ipak rezultat neprevaziđenih psiholoških mitova o ženi.

Visokoobrazovane žene, zbog svoje uloge i društvene angažovanosti na polju nauke, politike, prisutnosti u medijima, najbolje potvrđuju da se mijenja viševjekovni položaj žene u društvu, da je žena svjesnija svojih vrijednosti i mogućnosti, ali pažnja se svakako mora posvetiti i onim ženama koje su usljed nemogućnosti da se obrazuju i profesionalno usavršavaju primorane da obavljaju poslove koji su slabo plaćeni, koji iziskuju ogroman psihički i

fizički napor. Ukoliko se želi prikazati realna slika u vezi s pitanjem jezika i roda, prisutnošću žene u jeziku, analiza mora obuhvatiti i ove osjetljive kategorije, niskoobrazovanih žena, njihovog položaja u društvu i njihove mogućnosti/nemogućnosti da se usavršavaju u bilo kom pogledu. Govor takve žene se, jasno, umnogome razlikuje od žena koje su situirane bar u finansijskom i egzistencijalnom smislu. Ukoliko prve odlikuje borbenost, slobodarski duh, kreativnost, svijest o mogućnosti izbora, druge karakteriše prvo nemogućnost isticanja ličnog stava, pasivnost, strah od odgovornosti, nedostatak samopoštovanja.

Zašto ovakva ocjena predstavlja realnu sliku velikog broja žena u Crnoj Gori? Koje su to društvene pojave i problemi koji su u direktnoj vezi s pitanjem rodnosenzibilnog jezika? Kada govorimo o bilo kojem problemu u društvu, logično je da se zapitamo, šta se do sada učinilo, i koliko se još može učiniti a da se situacija promijeni na bolje.

### **5. Pitanje rodne ravnopravnosti u teoriji i u praksi**

U Planu aktivnosti za postizanje rodne ravnopravnosti 2013–2017, koji objavljuje Vlada Crne Gore, Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, ističe se da postoji disbalans između onog što postoji u teoriji, u statutima, deklaracijama i onog što postoji u praksi, kada je u pitanju rodna ravnopravnost. Naime, primijećeno je da se žena žrtvuje u ulozi „njegovateljice“ i „čuvarke“ doma, i da tradicionalna kultura u Crnoj Gori ženama nameće stid i povlačenje, kada je u pitanju zdravlje (12).

Žene u Crnoj Gori su izložene različitim barijerama koje rezultiraju horizontalnom i vertikalnom segregacijom zanimanja na osnovu pola, a koje su nastale prije svega pod uticajem stereotipa u izboru obrazovanja i zanimanja, tradicionalnih rodni uloga žena, predrasuda, ali i nižim profesionalnim aspiracijama od muškaraca. Rodna nejednakost se ogleda u naslijeđenim prioritetima u izboru zanimanja. Još uvijek preovlađuje podjela na <muška> i <ženska> zanimanja, tako da su žene najčešće zaposlene na poslovima koji traže strpljenje i pažnju (tehničarke, učiteljice, nastavnice ili poslovi koji se odnose na pružanje zdravstvenih ili socijalnih usluga). One se tradicionalno usmeravaju na poslove koji nijesu visokopozicionirani kada je u pitanju razvoj karijere, jer prestižni poslovi uglavnom zahtjevaju rad van uobičajenog radnog vremena, česta putovanja i duže odsustvovanje od kuće, što predstavlja prepreku za održavanje balansa između porodične i radne uloge. Naslijeđena inferiornost žena se nastavlja u novim tranzicionim uslovima u Crnoj Gori, u situaciji kada ekonomska efikasnost novih trendova zapošljavanja postavlja zahtjeve koje je teško ispunjavati uz naslijeđene stereotipe o mjestu žene u porodici.

*Zbog navedenog izostaje prisustvo žena na rukovodećim mjestima i drugim prestižnim poslovima koji donose veće zarade i društvenu moć, kao i spremnost da pokrenu sopstveni biznis i da se bave preduzetništvom. Dalje, preko*



*obrazovnog sistema, odnosno izbora zanimanja pod uticajem stereotipa, rodna segregacija se prenosi na tržište rada, pa samim tim i na žensko preduzetništvo koje ostaje u krugu manje profitabilnih i tržišno zasićenih djelatnosti.* (13)

U odabranom tekstu, očigledno je da je problem prepoznat. Jasno je da su stereotipi, koji oblikuju naše mišljenje i jezik tako duboko usađeni u tradicionalni model naše kulture, kulture u kojoj živimo, i u kojoj svi, bez obzira na pol pokušavamo da ostvarimo svoju ličnost i da se izborimo za svoja prava. Samim prepoznavanjem problema, i to onog koji je od iskona usađen u našu svijest, učinili smo mnogo, a aktivnim djelovanjem i sudjelovanjem u svemu što nas okružuje podstičemo svoju kreativnost, svoju originalnost i jačamo svoju svijest. Stoga je svaki segment, od upotrebe rodnoobilježenog jezika do prevazilaženja stereotipa i mitova, pravi način da se žena izbori za mjesto koje joj pripada kao čovjeku (bez obzira na moguće opaske komponencijalne analize u definisanju pojma čovjek + ljudsko biće, + muško, – žensko).

## 6. ZAKLJUČAK

Kao što smo istakli na početku, jezik je naša stvarnost, tačnije sva naša stvarnost očituje se u jeziku i kroz jezik, stoga je on najveća potvrda i najbolji dokaz svih odnosa koji vladaju u našoj društvenoj zajednici, u kojoj svaki pojedinac ima pravo na iskazivanje svoje individualnosti, svoje posebnosti. Da li su u pitanju i na djelu odnosi jednakosti ili potčinjenosti, moći ili straha, to će se jasno prepoznati, i analizirati ne samo iz ugla sociolingvistike, već i kritičke analize diskursa.

U komentarisanoj i anotiranoj reizdanju knjige *Language in woman's place* (2004) Lejkof je dodala da *kada je reč o razlikama između jezika muškaraca i žena, razlog za njih su zapravo uvek bile ideologija i moć, a u manjoj meri određene jezičke odlike zapravo je uvek bilo reči o ideologiji i moći, a manje o određenim jezičkim odlikama* (Lakoff, 1973 prema Edwards, 2009: 137). Međutim, specifična sintaksa, leksika, stilske osobenosti i jesu one jezičke odlike koje nedvosmisleno upućuju na govornika ideologije i moći i podređenog sagovornika, bez obzira na pol. Stoga bi i ispitivanje specifičnih lingvističkih obilježja vezanih za diskurs moći uključivanjem parametra rod bilo vrijedan prilog iz oblasti jezika i roda.

Potčinjena uloga žene u brojnim segmentima životne stvarnosti primjetna je i u specifičnom vidu „ženskog jezika“ i „jezika o ženama“ koji zavređuju pažnju mnogih proučavalaca rodnoobilježenog jezika, među kojima su najbrojnije upravo žene, što na drugoj strani ukazuje na pozitivan učinak na području nauke u kojoj žena danas uspijeva da svoj doprinos učini bar vidljivijim u odnosu na protekli period, kada je njena uloga bila u potpunosti zanemarena.



## LITERATURA

- Babić-Antić, Jelena B.: *Rodni stereotipi i jezička sredstva u funkciji formiranja rodnih ideologija dece kao čitalačke publike romana Hari Potter Džoane Roling na engleskom i u prevodu na srpski jezik*, doktorska disertacija odbranjena na Filološkom fakultetu u Beogradu, 2016.
- Brković, A.: *Razvojna psihologija*, Čačak, 2011.
- Damjanović, A., Ivković, M.: „Filozofi i psihologija žene“, ENIGRAMI, 24, 3–4, 2002, str. 111–122.
- Filipović, J.: „Rod i jezik” (Gender and Language), in: Ivana Milojević & Slobodanka Markov (eds), *Uvod u rodne teorije (Introduction to Gender Theories)*. Novi Sad: Centar za rodne studije & Mediterran Publishing, 2011, str. 409–423
- Kortasar, H. (2013), Školice, Podgorica: Nova knjiga.
- Lakoff, R. (2004). *Language and Woman’s place*. Text and commentaries. Revised and expanded edition. Oxford University Press.
- Penfold, P. S. and Walker, G. (1984). *Psychiatric Ideology and Its Functions In P.S.P. a. G.A. Walker (Ed.)*, Women and the Psychiatric Paradox. Milton Keynes: Open University Press.
- Perišić, K., Bukvić, A. : „Feminizam i psihologija”, VI poglavlje: teprije i prakse, u knjizi Neko je rekao feminizam?, Novi Sad, 2008, str. 331–337, dostupno na [https://pescanik.net/wp-content/PDF/9ksenija\\_ana.pdf](https://pescanik.net/wp-content/PDF/9ksenija_ana.pdf)
- *Plan za postizanje rodne ravnopravnosti 2013-2017*, Vlada Crne Gore, Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, Podgorica, 2013, dostupno na [www.un.org.me/.../2%20Plan%20aktivnosti%20za%20postizanje%20rodne%20ravno](http://www.un.org.me/.../2%20Plan%20aktivnosti%20za%20postizanje%20rodne%20ravno)
- *Plan za postizanje rodne ravnopravnosti 2017-2021*: Vlada Crne Gore, Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, Podgorica, 2017, dostupno na [www.minmanj.gov.me/.../FileDownload.aspx?rid=270269...PAPRR%202017%20...](http://www.minmanj.gov.me/.../FileDownload.aspx?rid=270269...PAPRR%202017%20...)
- *Registar zanimanja, zvanja i titula žena*: Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, 2013.
- Vujačić, V. : Smisao patrijarhalnog porodičnog kontinuuma u Crnoj Gori, Sociologija i prostor: Časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja, No 40–42, 1973, str. 108–119, preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/119657>

## HOW THE WOMAN TALKS AND HOW SHE SPEAKS

### **Abstract:**

In his famous work "Schools" H. Kortasar we find the following definition: Language means residence in a reality. Although it is a segment of literary fiction, and not strictly linguistic consideration, it is the best way to show how the language is a mirror of social reality in which we live and how the language of each individual reflects his individuality. It certainly leads us to the area of the science of language in which we can speak and how it determines the man, the distinction of the language as a system that operates according to predetermined laws and speech, as well as the realization of language. Therefore, the question of the existence / non-existence of gender or any other form of discrimination, is certainly manifested in the language and through language, and realized again through it.

Therefore, one of the main goals of this paper is to point out the subordinate role of women in many segments of the realities of life that is just manifested in a specific form of "women's language" and "language about women", which deserve the attention of many researcher of gender marked languages, among which are the most numerous administration women, which on the other hand, shows the positive impact on the field of science in which women today manage to make their contribution more visible at least in comparison to the previous period, when women's role was entirely ignored.

**Keywords:** *gendered language, theoretical considerations, psychology, philosophy, kinship terminology in Montenegro, the woman's language, the language of women.*



## **IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA**





*Стеван КОНСТАНТИНОВИЋ*<sup>1</sup>

## ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА У ЦРНОЈ ГОРИ У АРХИВСКОЈ ГРАЊИ АРХИВА ЈУГОСЛАВИЈЕ ОД 1945. ДО 1949. ГОДИНЕ

### Резиме:

Образовну политику у Црној Гори од 1945. па до 1949. године карактерише борба против неписмености и уређење школског система, почев од предшколског до високог образовања. Архив Југославије не располаже с већим бројем докумената у вези с образовном политиком у Црној Гори, али и та документа су добра основа за даља проучавања на основу архивске грађе разних институција која су се бавила образовањем и васпитањем у Црној Гори, у том али и каснијем историјском периоду.

Један од организационих облика који се тиче културне, образовне и политике информисања које је КП преузела из совјетског модела било је Одељење за агитацију и пропаганду, Агитпроп, који је дјелокругу свога рада имало политичко агитационо дјеловање, организовање културног, умјетничког и образовног живота. У архивској грађи Архива Југославије налази се 17 релевантних докумената која се директно тичу Црне Горе од чега су два директно у вези с образовним системом Црне Горе, док је један општег карактера и тиче се инструкција у вези понашања просвјетних радника у вријеме и након Резолуције Информационог бироа и одговора ЦК КПЈ 1948. године.

Различита документа су временски распоређена у распону од 1945. године до 1952. године, тако да ће у овом тексту тако бити и анализарани осим кад је ријеч о високом образовању. Документа су хронолошки датирана по овим годинама:

- 1945. године – 1 документ;
- 1946. године – 7 докумената
- 1947. године – 1 документ
- 1948. године – нема докумената
- 1949. године – 9 документа
- 1950. године – 1 документ

---

<sup>1</sup> Др Стеван Константиновић, Нови Сад, Република Србија

У вези с образовањем најзначајнија документа су из 1946, два из 1949. године. (Највећи број документа Архива Југославије односи се на Србију, Хрватску, Словенију, Босну и Херцеговину и Македонију. Црна Гора по броју наведених докумената је врло блиска Аутономној покрајини Војводини, чак и мање, и вјероватно није била у подручју које би се сматрало културно, па тиме и политички ризичним).

Први извјештај упућен Министарству просвете ФНРЈ датиран је 24. 12. 1945. године од стране в.д. начелника Мирка Кажиха, начелника у Министарству просвјете Црне Горе, Цетиње, (А.Ј. 313-11-37), у коме се, у првој години након завршетка рата, о просветно-културној политици каже да је рад у том домену унапредовао, али недовољно, иако права слика није реална конкретном стању, јер сви подаци Министарству нијесу доступни па тиме нијесу комплетни, односно, вјероватно су бољи од оних с којима Министарство располаже. У извештају се не наводи обнова рада постојећих интитуција, али у складу с инструкцијама добијених од савезних органа наводи се слједеће:

*Припремни рад за организовање аналфабетских течајева врши се у свим срезовима. Рад су отпочели 13 течајева са 323 слушаоца. Ово Одјељење је препремило упутство, план и програм течајева. Превидјели смо израду општег плана на уклањању неписмености за читаву Федералну јединицу, као и по срезовима и општинама. Просвјетна кампања знатно ће унаприједити рад у овом правцу а поред овога ово Одјељење расплаћаће подацима о стварном стању неписмености на нашој територији, које до до сада нијесмо имали.*

У даљем тексту наводи се стање у вези с библиотекама и читаоницама као и да су основане 154 читалачке групе. Такође се помиње оснивање народних универзитета, број одржаних предавања, као и констатација да су предавања и активност тих организација чешћа у градским него у сеоским срединама, при чему се очекује да ће се бољи резултати постићи кад се буду комбиновале позоришне представе и предавања.

Оно што је за данашње вријеме прилично несхватљиво, а што је у времену о коме је ријеч имало сврху, биле су – усмене зидне новине.

Блажо Јовановић је у име Владе Црне Горе 1946. године донио рјешење да службу заштите споменика културе и природњачких ријеткости на територији Народне Републике Црне Горе врши Државни музеј на Цетињу до оснивања земаљског завода за заштиту споменика културе и природњачких ријеткости.

Исте године постављено је питање судбине фонда Ђуковић из чијих средстава су се финасирали студенти из Рисна, а посебност у вези с тим фондом односила се на власништво над некретнинама у САД од чијих прихода су додељиване стипендије, а Фондом је руководио Ђукановић Петар Јовановић из Денвера у Колораду.



Један од најважнијих, првствених и најбитнијих задатака коме су Партија и Агитпроп посвећивали пажњу биле су активности на искорјењивању неписмености. У томе нијесу биле специфичне само тзв. неразвијене републике „пасивни крајеви“, већ читав простор Југославије. О томе довољно илустративно говоре подаци Агитпропа за Војводину, која ни тада, ни раније није важила као простор с високом стопом неписмености: У извештају се наводи и одржавање аналфабетских течајева, али без прецизног навођења броја њихових полазника, већ само процјена да је полазника у Војводини око 6 000, као и да се број повећава због доласка новог колониистичког становништва.

По том питању ситуација у Црној Гори била је много тежа. У августу 1946. године Министарство просвјете располагало је комплетнијим подацима у борби против неписмености и Комитету за школе и науку ФНРЈ шаље сљедеће податке о броју неписмених као и оних који похађају аналфабетске течајеве А.Ј.315-20-42

Срезови	Неписмени	обухваћени	описмењени	%описмењених	Неписмени
Андријевица	5 660	786	488	5,8	5 172
Бар	4 192	290	217	5	3 975
Беране	9 056	1 290	581	6,4	8 475
Бијело Поље	9 391	2 168	1 268	13,5	8 123
Даниловград	3 237	825	206	6,3	3 031
Колашин	2 584	651	490	18,9	2 094
Котор	2 180	125	101	4,6	2 079
Никшић – срез	5 076	1 091	854	16,8	4 222
Никшић – град	333	773	48	14,4	285
Титоград	683	73	70	10,2	613
Титоград –срез	8 772	800	374	4	8 398
Пљевља – срез	7 043	1 249	551	7,8	6 492
Пљевља град	1 401	159	109	6,8	1 292
Улцињ	5 173	325	93	1,8	5 080
Херцегнови	1 980	166	166	8,3	1 814
Цетиње срез	3 795	274	147	3,8	3 648
Цетиње град	1 249	144	106	8	1 143
Шавник	3 596	695	422	11,7	3 174
<b>Свега</b>	<b>75 401</b>	<b>11 184</b>	<b>6 291</b>	<b>Око 8%</b>	<b>69 110</b>

Након рата, Црна Гора је поред свих људских губитка и материјалних разарања у послеријатни период ушла са скоро 70 хиљада неписменог становништва.

Чак сувише оптимистично звучи даљи ток извештаја, у коме Марко Кажих констатује:

*Поред оваквог стања, извјештавамо Комитет да још раде неколико течаја који овим извјештајем нијесу обухваћени.*

*Горњи подаци показују да је у току зимско-прољећне кампање противу неписмености од јануара до јуна ов.год. обухваћено око 15% а описмењено 8,3% од цијелокупног броја неписмених.*

*Процент није велики, али ако се узму у обзир околности под којима се изводило описмењавање нашег народа, онда првом етапом можемо бити задовољни.*

*Један од сновних разлога што кампања није боље успјела, јесте њен касни почетак. То је учињело да су многи течајеви започети тек у јануару, распали се у марту пред својим непосредним завршетком усљед почетка пољећних радова. Овакво искуство учи да идућу кампању отпоченемо 1. новембра како би је могли завршити 1. марта.*

Немогуће је избјећи питање, недоумицу – с каквим је и коликим могућностима Црна Гора ушла у послеријатни период, имајући у виду број неписменог становништва. Једнако тако, за дивљење је оптимизам и активизам државних и партијских органа који су приступили рјешевању тога проблема.

Истовремено, немогуће је избјећи питање: Што је радила претходна држава, Краљевина Југославија, и зашто јој ово питање није било у видокругу интересовања?

Након тога, уследио је је врло исцрпан тромесечни извештај од 12. јула 1949. године о стању у образовања у Црној Гори (А.Ј.317-9-23).

У вези са предшколским образовањем у извештају се каже:

*У току минулог тромесечја органиован је и извршен преглед васпитног рада у установама за претшколско васпитање. Овај преглед су извршили школски инструктори среских односно градских народних одбора и службеници Министарства просјете.*

У овом дијелу анализе каже се да су резултати рада слаби, не толико због нестручности васпитног кадра колико због слабе организације ових установа. За васпитачко особље Министарство је организовало 45-дневни течај у Херцег Новом а за референте среских и градских одбора који раде у одјсеку организован је 10-дневни семинар. (...)

*У Котору је органиована радионица за израду васпитних средстава, на интеревенцију нашег Министарства, њезини капацитети су мали али ће се према потреби појачати.*

Министарство не наводи податке колико је предшколских установа у Црној Гори, као ни колико је васпитача у њима запошљено, колико је дјеце обухваћено предшколским васпитањем ни у коликом временском трајању.

Кад је ријеч о основним школама у извештају Министарства се каже да је број школа и одјељења остао непромијењен, али опет се не наводе

статистички подаци. Наводи се да је школска година завршена 25. јуна у 28 школа, а да је у тим школама рад продужен до 13. јула, јер су у њима радили привремени учитељи с недовољним успјехом што је утврђено накнадним прегледом од стране министарсва.

*Квалитет наставе у основним школама још не задовољава а нарочито је слаба настава историје због недостатка уџбеника, односно приручника. Учители у већини је умију да користе литературу и да се успјешно припремају на наставу историје. Уопште узев, настава је боља него прошле школске године.*

Говорећи о настави у мањинским школама у извјештају се каже да је овдје настава слаба.

*Овим школама није пружена довољна инструктивна помоћ јер нема људи који познају језик и да посједују потребна знања за овај посао.*

Такође се наводи да је лоше стање и у сеоским школама гдје с два или три одјељења ради један учитељ а празних одјељења има велики број.

*Број нешколоване дјеце остао је даље око 2 500 и поред разних настојања и прописа да се овај број смањи – није се смањило.*

*Упис у први разред за школску 1949/50 биће објављен до краја јуна. Напомињемо да се број дјеце смањило и да се у већини срезова уписао више женске него мушке дјеце.*

Министарство даље наводи да су одржана хоспитовања и консултације за школске структуре ради уједначавања рада наставног кадра и критеријума оцјењевиња рада наставника. Хоспитовањима су били обухваћени сви срески и градски инструктори.

*При крају школске године одржана су годишња среска учитељска вијећа, на њима се претресао годишњи рад, успјех и неуспјех и саопштене оцјене учитељима. Уколико се неко жалио на оцјену вијећа, синдикална подружница и Повјереништво за просјету и културу одређивали су комисије да се поново прегледа рад.*

Оскудијевало се у школском простору, намјештају, ђачком и школском прибору и учитељском кадру.

Од уџбеника припремљене су читанке за III и IV разред и земљопис за III разред. Читанка за четврти разред већ је била припремљена за штампу.

*При учитељској школи у Никшићу раде три четворомјесечна курса за привремене учитеље. Број посјетилаца је 210. Привремени учитељи за мањинске школе упућени су у Призрен на тромјесечни педагошки курс пошто код нас није било услова за организацију сличног курса.*

Посебно поглавље у извјештају имају седмогодишње школе и гимназије за које се каже да им је рад редован,

За III и VIII гимназије, као и VII разред седмогодишње школе настава је завршена 31. маја, а виши течајни испити почели су 15. јуна, а нижи течајни испити у гимназијама и основним школама 18, односно 25. јуна.

Даље се наводи да су испити обављени по упутствима у свим школама и да су им присуствовали изасланици Министарства.

*Изасланици Министарства просвјете су у априлу посјетили све гимназије и средње стручне школе са задатком – уједначавања критеријума оцјењивања у једној школи и преношење тог критеријума на остале. Обилазак је користио како у погледу спровођења задатака тако и са упознавањем успјеха по школама. У присуству изасланика, наставника исте струке и директора пропитивани су слаби, добри, врлодобри и одлични ученици. Оцјењивало се појединачно и на крају је дискутовано о мјерилу оцјењивања.*

Констатовано је да је квалитет наставе бољи него прошле године, али да и код ових школа постоји проблем наставе историје као и код основних школа. Школе увелико оскудевају у уџбеницима, ђачком прибору, простору, итд. Помињу се и специјална одјељња намијењена ученицима с 5 и више слабих оцјена, али се наводи да резултати њиховог рада нијесу задовољавајући иако им је посвећено пуно пажње и времена.

*Дисциплина у школама се побољшава, нема честих и грубих испада од стране ђака. У погледу опште културе већина ђака стоји врло слабо.*

При свим школама радиле су ђачке кухиње у којима се хранило преко 2 000 ђака, а скоро сви ђаци су добијали млијеко од Међународног дјечјег фонда као допунски оброк. Десет седмогодишњих школа имало је сталне ђачке кухиње, а све остале школе издавале су ђацима по један допунски оброк из дјечјег фонда.

Даље се наводи да је наставно особље преоптерећено часовима и другим облицима рада с ученицима. Честа је појава да наставници држе 30 до 50 часова седмично. Осим тога стални су и курсеви, па је тако за наставнике средњих и средњих стручних школа организован и семинар из марксизма-лењинизма у трајању од 14 дана у Котору.

*По питању уџбеника за средње школе мало се урадило, прикупљена је и сређена грађа за читанку за први разред и ускоро ће бити достављена школама. Код нас се неће моћи штампати из техничких разлога већ је сачињен уговор са издавачким предузећем „Знање“ НР Србје да нам испоручује уџбенике за средње школе и испоручили смо им потребне контигенте хартије.*

У љетњим месецима Министарство је организовало и колективне одморе за ђаке и професоре средњих и средњих стручних школа у три мјесечне смјене за њих 450 у Херцег Новом и на Жабљаку.

О Учитељској школи каже се следеће:

*Настава у овој школи завршена је 20. јуна. Четири од 100 ученика остало је да понови разред. Ученици трећег разреда послје одмора од 20 дана настављају школовање у четвртом разреду. Такође и ученици четвртог разреда, који су постављени као привремени учитељи, настављају школовање и послје четири мјесеца полагаће дипломски испит.*

Иако је дио извештаја о Учитељској школи обимом најкраћи, очигледно је да су очекивања од ње била највећа, али и да су активности како запошљених тако и полазника била најобимнија.

О броју студената у архивској грађи Архива Југославије није могуће пронаћи подробније податке осим једног датираног у периоду с краја 1945. године.

У документу А.Ј. 313 -5- 25, који је Министарство просвјете Црне Горе, од 18. 10. 1945.године у виду табеларног приказа упутило Министарству просвете ДФЈ слједећи извештај.

1. Филозофски факултет – укупно 79 студената
2. Технички факултет - 54 студента
3. Висока ком. школа – 38 студената
4. Правни факултет – 109 студената
5. Агрономија – 32 студента
6. Фармација – 30 студената
7. Медицински факултет – 63 студента
8. Уметничка академија (вајарство и друге групе) – 1 студент
9. Музичка академија – 1 студент

Године 1945. сви факултети Универзитета у Београду Министарству просвете ДФЈ достављају бројно стање студената (А.Ј 313 -5-25). Посебан преглед чинила је национална припаданост студената (осим социјалног поријекла), а у рубрици ЦРНОГОРЦИ, ситуација по појединачним факултетима је слједећа:

1. Филозофски факултет – 12 Црногораца
2. Правни факултет – 128 Црногораца
3. Технички факултет – 23 Црногораца
4. Медицински факултет – 31 Црногорац
5. Фармацеутски факултет – 15 Црногораца
6. Ветеринарски факултет – 1 Црногорац
7. Пољопривредни факултет – 10 Црногораца
8. Богословски факултет – 9 Црногораца
9. Висока економско-комерцијална школа - 60 Црногораца
10. Академија ликовних уметности – 2 Црногорца
11. Музичка академија – 1 Црногорац

Иако није могуће у даљем периоду пронаћи сличне извештаје, већ 1945. година указује да се велики дио црногорске омладине школовао на факултетима и другим високообразовним установама у Београду. По националној припадности су били уписивани и статистички обрађивани као Црногорци, чак и на Богословском факултету, који је још тада био у саставу Универзитета у Београду. Њихов број се није смањивао, али као што није познато колико их је долазило у Београд, а касније и у Нови Сад на школовање, нијесу познати подаци ни колико је њих остало у наведеним срединама, а колико их се вратило у Црну Гору.

### **Закључак**

Од историјске чињенице доласка КПЈ на власт након Другог светског рата и формирања Црне Горе као југословенске федералне јединице, у области образовања и васпитања настају значајне организационе и идеолошке промјене. Осим дјеловања Министарства просвјете примјетно је и дјеловање Агитпропа при ЦК КПЈ Црне Горе у чијем је дјелокругу рада било васпитање и образовање. На основу архивске грађе Ариха Југославије, најчешће извештаја о стању у образовању Црне Горе, видно је с којим се све проблемима суочавала власт у Црној Гори у наведеној области. Најизразитији је био проблем неписмености. Број од око 70 хиљада неписмених регистрованих 1947. године био је изузетно велики проблем за образовни систем. Једнако тако, из архивске грађе се види врло осиромашен систем школства у погледу недостатка наставних средстава, простора и квалификованог кадра. Већ тих година у области високог образовања примјетне су појаве да се један, мањи дио црногорске омладине школује у својој федералној јединици, док већи одлази на даље школовање најчешће у Београд, а касније и у Нови Сад.

### **EDUCATION POLICY IN MONTENEGRO IN THE ARCHIVAL RECORDS OF YUGOSLAVIA FROM 1945 TO 1949**

#### **Abstract:**

Education policy in Montenegro from 1945 to 1949 is characterized by the struggle against illiteracy and reform of the school system starting from preschool to higher education. The Archives of Yugoslavia does not have too many documents of education policy of Montenegro, but the existing documents enable solid foundations for further research based of the archival records of different institutions dealing with education in Montenegro, in the said period and later on.

**PRIKAZI**







Aleksandar RADOMAN

**TEMELJ CRNOGORSKE ETNOLOGIJE**  
**(Adnan Čirgić, *Natprirodna bića u tradicijskoj kulturi Crnogoraca*,  
Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018)**

Gotovo da nema kraja u Crnoj Gori koji nije etnografski istražen. Premda se i u brojnim ranonovovjekovnim zapisima može naći vrijednih bilježaka o Crnoj Gori, njezinu narodu i njegovoj kulturi, tek će u XIX vijeku svijet „otkriti“ Crnogorce, iz zapadnoevropskoga rakursa predstavljene kao maleni, nepobjedivi narod antičkoga duha i etike. Već krajem XIX vijeka ruski polihistor Pavle Apolonovič Rovinski, u okviru svoje četvorotomne monografije *Crna Gora u prošlosti i sadašnjosti*, objavio je „Etnografiju Crne Gore“. Iako su tek nakon njenoga publikovanja uslijedila temeljnija etnološka ispitivanja, do danas se više nikad nije pojavila knjiga sličnog naslova i obuhvatnosti.

O etnologiji Crne Gore pisali su zvani i nezvani. Bilo da je riječ o autorima kojima je etnologija tek jedno od polja interesovanja (poput Stevana Dučića, Andrije Jovičevića, Vula Kneževića, Andrije Luburića, Petra Šobajića...) ili o školovanim etnologima (kakvi su Milisav Lutovac, Mirko Barjaktarević, Tatomir Vukanović, Jovan Vukmanović...), svi odreda slijedili su cvijić-erdeljanovićev pansrpski ideološki koncept. Tako su svi etnički slojevi na tlu Crne Gore i cjelokupno njihovo duhovno i materijalno nasljeđe, od VII vijeka do danas, interpretirani kao dio srpskoga etničkog tkiva. Onđe će je apsurd takvoga stanovišta usljed izvjesnih jezičkih barijera mogao biti lako proziran, kao u slučaju stanovništva Malesije, pribjegavalo se objašnjenju o „srpskom porijeklu“ i procesu „arbanašenja“. Naučnu neosnovanost tog koncepta slikovito je opisao jedan od najznačajnijih južnoslovenskih etnologa druge polovine XX vijeka Špiro Kulišić ocjenjujući promašaje hegemonijske etnologije Jovana Erdeljanovića: „Erdeljanović je i kamene gomile, zapuštena stara groblja ‘od Lužana’ i tragove suhomednih kuća proglasio za ostatke srpskog stanovništva.

Na isti način on je i topografska imena *Mrgani*, *Kopilje*, *Kapeš* u lužanskom predjelu Crncima, u Piperima, označio kao ‘čisto srpska’, dok je novija jezička analiza pouzdano utvrdila ilirsko-tračko porijeklo riječi *kopil* i romansko porijeklo riječi *mrgin*, *mrganj*, možda i *Kapeš*, ali svakako toponima *Cipitori* u jednom lužanskom selu u Piperima. A sve to otkriva trajniju simbiozu autohtonog balkanskog i starog slovenskog življa, koji je i naslijedio navedene toponime. “Postupak utapanja crnogorskoga etnološkoga nasljeđa u srpsku tradiciju redukovao je to nasljeđe praktično isključivo na slovensku komponentu i nju pogrešno određujući kao ekskluzivno srpsku. Izvan prostora interesovanja ili u iskrivljenome interpretativnome ključu protumačeni ostali su tako bogati paleobalkanski kulturni stratumi. No izuzev samoga Kulišića, i njegove kapitalne monografije *O etnogenezi Crnogoraca* (Titograd, 1980), te vrijednih priloga još nekoliko autora (u prvome redu Zorice Mrvaljević), crnogorska etnologija ostala je do danas zatočenik uvezenih paranaučnih paradigmi.

Potrebno da se Crna Gora i njeno historijsko, jezičko, književno, kulturno i etničko nasljeđe posmatraju iz perspektive centra, a ne periferije, formulisana u krugu samosvjesnih crnogorskih kulturnih i naučnih stvaralaca od kraja 60-ih godina XX vijeka, dala je plodotvorne rezultate u nizu društvenih i humanističkih nauka. Nesumnjivo vodeća crnogorska naučna ličnost među autorima srednje i mlađe generacije, Adnan Čirgić, u procesu emancipacije montenegrizike, kako jezičke, tako i književne i kulturne, imao je presudnu ulogu. Iako tek na pragu četrdesetih, Čirgić za sobom već ima 18 samostalnih knjiga, desetak priređenih izdanja, preko 300 objavljenih naučnih i stručnih priloga i oko 150 uređenih knjiga. U oblasti jezičke montenegrizike ostvario je sve što se može ostvariti. Bio je jedan od autora prvih srednjoškolskih udžbenika crnogorskoga jezika, autor prvoga oficijelnoga *Pravopisa crnogorskoga jezika*, koautor *Gramatike crnogorskoga jezika* i *Akcentatskoga priručnika*, potom i autor *Dijalektologije crnogorskoga jezika*, kao i cijelog niza monografskih publikacija iz domena jezikoslovlja. Književnu montenegriziku Čirgić je zadužio priređivačkim radom vezanim za usmenoknjiževno nasljeđe, pa je njegovim trudom nekoliko znamenitih pjesnika-pjevača iz Crne Gore, poput Tešana Podrugovića, Starca Raška i Đura Milutinovića, prvi put javnosti predstavljeno kroz zasebna izdanja njihovih pjesama. Čirgić je i jedan od priređivača najstarijih sačuvanih usmenoknjiževnih zbirki s ovih prostora, *Pjesmarice Nikole Burovića* i *Pjesmarice Nikole Mazarovića*, a priređivač je i antologije crnogorskih usmenih tužbalica. Od posebnoga značaja je njegova interdisciplinarna monografija *Crnogorska usmena tužbalica*, kojom je nagovijestio nova istraživačka interesovanja.

Nakon što je napisao knjige koje su osnova savremene jezičke i književne montenegrizike, Čirgić se usmjerio na novo polje naučnoga interesovanja, etnologiju, odnosno kulturnu antropologiju, postavljajući već prvom svojom knjigom iz te oblasti, *Natprirodna bića u tradicijskoj kulturi Crnogoraca*, temelje crnogorske etnologije kao nacionalne društvenonaučne discipline.

Jedan od najutjecajnijih antropologa kraja XX stoljeća Kliford Gerc kulturu je opisivao kao „akumulirani totalitet simboličkih sistema, na osnovu kojih ljudi shvataju sami sebe i svijet u kome žive, i na osnovu kojih ljudi predstavljaju sebe sebi samima i drugima“, a antropološku analizu kulture vidio je kao „interpretativnu nauku u potrazi za značenjem“. Premda se Čirgić ne poziva direktno na ovog osnivača „interpretativne antropologije“, moglo bi se reći da je u metodološkome pogledu njegov postupak veoma blizak upravo pristupu Kliforda Gerca. Kultura viđena kao „priče koje drugima pričamo o sebi“ te potraga za semiotičkim aspektom kulture karakteristične su za oba autora. O Gercovom pristupu Alan Bernar veli: „U antropologiji je riječ o pomnom probiranju naslaga ugrađenih u pojedinu kulturu i njihovom razotkrivanju kroz slojeve opisivanja“. To bi zapažanje jednako vrijedilo i za pristup koji njeguje Adnan Čirgić u svojoj knjizi.

U uvodu monografije Čirgić ukazuje na osnovne probleme vezane za temat kojim se bavi – počev od terminoloških određenja, đe se usljed činjenice da je XX vijek u najvećoj mjeri iz društvenoga života uklonio brojna vjerovanja autor opredjeljuje za termin tradicijska, a ne narodna kultura, preko ukazivanja na aktuelna nastojanja nametanja novih „tradicija“ od strane vjerskih velikodostojnika u Crnoj Gori, potom problema vezanih za identifikaciju autentičnih sadržaja, sve do evidentnoga odsustva detaljnijih istraživanja i pomanjkanja većega broja etnografskih i usmenoknjiževnih tragova vezanih za problem natprirodnih bića i bića s natprirodnim svojstvima. Na tragu gustoga opisa kulturnih slojeva crnogorske tradicijske kulture, Čirgić zapaža: „Kad se svemu tome doda činjenica da je ovaj prostor uvijek na limesu, prostor sudara ne samo istoka i zapada, ne samo helenske i rimske kulture te onih koje će se nastaviti u mlađoj istoriji, no i prostor na kojem su se smjenjivali Iliri, Vlasi, Sloveni, prostor do kojega je dopirao i keltski uticaj, onda je jasno koliko je bilo bogatstvo vjerovanja, obreda i običaja. Na čuvanje starine svakako je dodatno uticala činjenica da je prostor današnje Crne Gore bio ne samo geografski stiješnjen no i istorijski homogenizovan možda više borbom za opstanak no borbom za slobodu.“ Čirgić pažljivo pristupa tim kulturnim naslagama, ne robujući u literaturi kanoizovanim shemama koje su to nasljeđe redukovale na one sadržaje koji su odgovarali pojedinim nacionalno-ideološkim projekcijama. Pristupajući interdisciplinarno istraživanju on je konsultovao gotovo sve dostupne etnografske zapise i usmenoknjiževne tekstove u kojima se nalaze pomeni pojedinih natprirodnih bića u tradicijskoj kulturi Crnogoraca. Paralelno s tim temeljno je izučio kako opštu etnološku, antropološku i mitološku literaturu, tako i onu nastalu u južnoslovenskome kontekstu, prihvatajući pojedine već formirane teze, neke problematizujući i odbacujući te dajući nova interpretativna rješenja u pojedinim primjerima. To se, razumije se, ne odnosi samo na njegovu opštu koncepciju koja u središte interesovanja postavlja Crnu Goru i njene kulturne slojeve, umjesto ranijeg tradicionalističkog pristupa u

kojem je crnogorska kultura sagledavana kao periferni fenomen jedne veće cjeline, već i na pojedinačne opise i tumačenja određenih kulturnih artefakata. Imponuje pritom ne samo izvrsna autorova obaviještenost o građi koja je predmet obrade, no i njena kontekstualizacija koja počiva na izuzetnome poznavanju kako etnoloških, tako i kulturnih, jezičkih i istorijskih osobnosti Crnogoraca. Tako pojedine studije posvećene konkretnim natprirodnim bićima prerastaju svoj primarni okvir i poprimaju obrise jedne šire etnološke, odnosno kulturnoantropološke, deskripcije i tumačenja, dok se crnogorski etnološki imaginarij, čiji gusti opis nudi ova knjiga, prikazuje kao dragocjeni majdan kompleksa kulturnih slojeva, starobalkanskih, slovenskih i šire evropskih i indoevropskih koji tvore prepoznatljivi crnogorski kulturni identitet.

Pored problemskoga uvodnog poglavlja knjiga sadrži još i ove cjeline: „Crnogorski sveci – nacionalni heroji i nasljednici prethrišćanskih božanstava“, „Đavo i Dukljan“, „Tenac“, „Čuma“, „Vještica“, „Mora“, „Zduhač“, „Div i psoglav“, „Zmija i zmaj“, „Zagrobni život između starije tradicije i aktuelnoga monoteizma“. Na kraju knjige uz spisak citirane literature dat je i indeks imena. Ne ulazeći u pojedinosti vezane za opise i tumačenja izdvojenih natprirodnih bića, odnosno bića s natprirodnim karakteristikama, sabranih u ovoj knjizi, moramo istaći još jedan njezin kvalitet. Naime, teško da bi se u recentnoj crnogorskoj naučnoj produkciji iz domena društvenih i humanističkih nauka mogla naći knjiga s toliko sveobuhvatno osmotrenih informacija, komparativnih uvida i prodornih tumačenja, na tek nešto više od 250 strana. Čirgić se tako naučnoj javnosti predstavlja ne samo kao temeljan istraživač koji suvereno koristi iskustva različitih društvenih i humanističkih nauka, već i kao vrhunski pisac, pažljiv stilista, s posebnim darom za analitičko-sintetička sazimanja. Pri svemu tome, iako konstatuje kako je novo vrijeme potrla brojne fenomene tradicijske kulture, Čirgić je danas jedan od rijetkih istraživača koji ne poseže samo za interpretacijama u literaturi već poznatih podataka, već kroz arhivska i terenska ispitivanja obogaćuje nauku novim ili dosad nepoznatim saznanjima. Nemali broj primjera koje navodi u svojoj novoj knjizi upravo su rezultat njegovih terenskih istraživanja.

Opisujući i tumačeći fenomen natprirodnih bića i zagrobnoga života kao od toga fenomena neodvojive komponente, Čirgić je u ovoj knjizi tradicijsku kulturu Crnogoraca sagledao kao cjelinu, uočavajući svu njenu slojevitost i ističući njen transkonfesionalni karakter. Danas kad brojne vjerske i političke instance u Crnoj Gori uspostavljaju nove ritualne prakse, nijekajući nespornu etnološku činjenicu postojanja crnogorskoga naroda, knjige kakva je ova snagom naučnoga autoriteta najbolja su odbrana crnogorske kulture i identiteta.

*Prof. dr Božidar ŠEKULARAC*

VLADIMIR VLADO ČETKOVIĆ: „NAUŠEČENIJE“,  
Izdavač Vijeće crnogorske nacionalne manjine Grada Zagreba,  
Zagreb 2019.

Sam naslov asocira na nešto autohtono, kolašinsko, moračko-rovačko, crnogorsko. Upravo u tome je najveća vrijednost ove knjige, da sačuva od zaborava i poplave modernosti iskonsko kolašinsko, crnogorsko. Radi toga teško je bilo autoru, pa i nama saradnicima na projektu, da razlučimo izvorno, domaće od „uvoznog“, bilo da se radi o usvojenim riječima i sintagmama, izrekama i sl., poput onog „kao kiša oko Kragujevca“ dok smo živjeli u jednoj državi boraveći u drugim krajevima Jugoslavije, bilo o sistematskom nametanju tuđica, radi „viših ciljeva“.

Kolašinci će znati da razluče što je njihovo domaće, a što uvozno, što je zaživjelo u narodu i koristi se kao svoje. Vlado je zasukao rukave i zabilježio narodne riječi i fraze, sintagme, koje kazuju mnogo o kraju i narodu.

Ova knjiga će poslužiti kao dobar izvor, građa za dalja lingvistička i jezička istraživanja. Njome će biti istrgnute od zaborava narodne umotvorine i riječi, čime je izbjegnuta opasnost da ih sljedeće generacije neće znati, niti razumjeti.

Autoru treba zahvaliti što se uhvatio u koštac s temom van svoje profesije, te je njegov uspjeh tim veći. Sasvim je razumljivo što nije ulazio u strukturalnu i jezičku analizu leksike koju je predstavio u knjizi. Imajući u vidu da je Vlado sabrao više stotina termina i govor svoga kraja, napravio je i trajno sačuvalo narodno blago za potomstvo.

I sam naslov ukazuje o kakvoj knjizi je riječ, i upućuje da je riječ o leksičkom, sintaksičkom i izražajnom blagu kolašinskog kraja, koje je Vlado smjestio među korice, da se sačuva od nestanka.

Autor je bio svjestan da se u ovom vremenu brojnih izazova, kulturna i jezička baština najbolje brane naučnim rezultatima. Za pripremu i obradu ovoga

rada trebalo je uložiti mnogo truda. Knjiga je nastala kao rezultat višegodišnjeg sakupljanja građe i usredsređenosti autora da problem dovede do finalizacije, naslova *Naušečenije*.

Naušečenije je idiom karakterističan za Kolašin i okolinu i, *naušečenije* desila se ova knjiga koja je ovjekovječila ovaj termin.

Osjećajući puls naroda i sopstveni instinkt Vlado je procijenio da je crnogorsko jezičko i kulturno blago ugroženo ekspanzijom novih trendova i tehnologije, upotrebom stranih riječi, a osobito riječi iz okruženja, u čemu su sredstva informisanja i miješanja naroda imali presudnu ulogu za zaborav i nestanak starih iskonskih riječi kolašinskog kraja i crnogorskog jezika.

S dosta smisla i umještosti Vlado je u ovome radu primijenio ispravnu metodologiju, znalački koncipirajući knjigu po karakterističnim poglavljima. On je, očigledno, znalački koristio izvore, konsultovao literaturu, ali i sakupljao riječi na terenu, osobito, sjećajući se svoga djetinjstva i svoga zavičaja, Bakovića i Kolašina. Koristio je predanja, kazivanja pojedinaca, mudrosti iz naroda, zabilješke pojedinaca, sjećanja i drugo.

Višestruko je značajno pojavljivanje ove knjige. Njome je autor otrgao od zaborava mnoge riječi i sintagme iz života starih Kolašinaca, značajnih za istoriju jezika, ali i drugih aspekata. Ovo štivo bogatstvom sadržaja i leksike može da posluži kao dobar izvor i literatura u proučavanju zavičajne istorije, a posebno jezika regiona kolašinske opštine. Ovaj tekst pokazuje koliko je bogatstvo opisane male zajednice.

Vlado Ćetković se ovom knjigom svrstao u sinove crnih planina, iako po radnoj biografiji i sredini u kojoj živi je *zmajček Slovenac*, ni za tren ne može da odvoji svoje misli od svoje Crne Gore, Kolašina i Bakovića. Ovaj Crnogorac, u punom smislu te riječi, istinski je crnogorski ambasador u prijateljskoj Republici Sloveniji. Ovaj dobročinitelj nemirnog duha iako u poodmaklim godinama, u pratnji svoje životne sapatnice Mire, svake godine boravi u Kolašinu, bez kojega ne može. Ovaj entuzijasta pomaže ljudima, a svoje umijeće je stavio u službu očuvanja nacionalne svijesti sunarodnika u Sloveniji, ali i ovđe.

Ovaj rodoljub je shvatio da od ovoga, brojem malom, ali djelima velikog naroda, mnogi mogu naučiti da ljubav prema domovini i slobodi nema cijenu. Otadžbina je iznad svega i čak, iznad života svakog od nas. Zato treba pustiti da ova knjiga sama priča o sebi, i zato je preporučujem da se čitajući otvore vrata, putujući u prošlost i carstvo iskonskih riječi.

Od ideje do realizacije ove knjige dosta posla je odradio još jedan Kolašinac, po imenu Danilo Ivezić, crnogorska uzdanica u Zagrebu.

Hvala autoru Ćetkoviću što nam je podario jednu finu, lako čitljivu knjigu, čime si se odužio svom zavičaju, u užem i širem smislu.

Radi svega rečenog, knjigu svesrdno preporučujem čitaocima, kao štivo koje se rado čita u slobodnom vremenu.



*Dr Čedomir BOGIĆEVIĆ*

## **NAUČNA SINTEZA O VELIKOM ZLOČINU**

(Slobodan Čukić, *Početak srpske okupacije*, Nova Pobjeda, 2019)

### **Aksiologija stvaralačkog duha**

Slobodan Čukić pripada vrhu najizrazitijih, najjemenentnijih i najobrazovanijih ličnosti crnogorskog intelektualnog života na polju nauke i kulture. Po vokaciji je filozof, a po djelatnom umu svoga agona on je istraživač crnogorske istorije, socijalni antropolog i arheolog koji je srećno ujedinio u sistem znanja, trilium nauka – dijalektiku, etiku i retoriku. Slobodan Čukić je eruditor i polihistor. Slobodan Čukić je institucija. Neumorni i hrabri istraživač i interpret moralne i slobodarske aksiologije crnogorskoga naroda, vrsni znanac civilizacije, kulture i istorije starih Ilira, albanske etike i viteštva i baštine zlatnih vjekova islamske kulture i civilizacije. Nadahnut i inspirisan temeljnim antičkim geslom „spoznaj samoga sebe“ Slobodan Čukić nalazi prosvjetiteljsku slobodu istorije da otvori puteve daljeg razvijanja samosvijesti, kao najvišeg stanja čovjekove smisaone esencije, što znači da osmisli svoje postojanje kroz etiku kao univerzalni kriterij istine, pri čemu on uviđa da saznanje ljudskih stvari ne može da ponudi neistorijska apstrakcija izdvojena iz kolopleta jedinstva suprotnosti. Sagledavajući posebnosti istorijskih tokova i služeći se božanskim darom hermeneutike i topike što ga imaju samo rijetki ingenijumi, kao urođenu sposobnost stvaralačkog uviđa koje sjedinjuje ono što je rasuto, a povezuje ono što je različito. On spoznaje istinu koja se ne nalazi u činjenicama, nego u skladu između činjenica (H. Gross). Kao gnoseolog, Slobodan Čukić nadempirijskim činjenicama uzdiže njihov duhovni sklad, lišen dogmatike i isključivosti u mišljenju, a sudove i zaključke izvodi kroz skepsu, kao organizovanu naučnu sumnju, potvrdivši Heraklitov postulat dijalektike – vječne su samo promjene (panta rei – sve teče, sve se mijenja). Filozofski tragajući za zakonatkama o svijetu i životu, dokazuje da

taj proces nema samo za svrhu logičku usklađenost nego se filozofski pogled uspostavlja kao odnos saznanja prema suštinskim svrhama ljudskoga uma (V. Dilta), jer sve što je ljudsko i uvedeno u životni tok može i mora biti spašeno i pretvoreno u konstitutivnu snagu čovjeka. Ljudska stvarnost nije predistorijska, ili nadistorijska, nije nepromjenljiva supstancija nego se i sama stvara i mijenja kroz tok društveno-istorijskog vremena. Takva ljudska stvarnost je više nego istorijski fakcitet, teorija gesta, ali nije ni nadgradnja empirijskoj stvarnosti, nego jedinstvo događaja s njihovim subjektima, tj. duhovna sposobnost ljudi da preko svojih stvaralačkih snaga – spiritus creatum, praxiss, transcendira do stepena istine i etike. U svom djelu „Što je prosvijećenost“ Kant otkiva njene puteve još od stadijuma njene nezrelosti, pa neprosvijećenost određuje kao nemoć da se svoj razum upotrijebi bez vođstva drugoga, a takva je nezrelost samoskrivljena kad njen razlog leži u nedostatku hrabrosti i pomanjkanja odlučnosti, da se razumom služimo bez tuđega vođstva, pa Slobodan Čukić postaje najautentičniji i najizrazitijih promotor Kantova principa: saper aude – imaj hrabrosti da se služiš sopstvenim razumom. Time se cjelokupno saznanje, kao djelatnost duha, promišlja s cjelinom društveno-istorijske strukture ljudske zajednice, kao jednog kulturnog sistema, a sve u cilju spoznaje, otkrivanja i objašnjenja neosvijetljenih strana čovjekovog bića („da se bezдне mračne osvijetle“ Njegoš). Tako se uzdiže istorijska predstava života do svijesti o saznanju stvarnosti koja u posljednjoj instanci vodi do obrazovanja.

### **Semantika i dragocjeni značaj knjige**

Studija Slobodana Čukića velika je enciklopedijska martirologija crnogorske golgote u kojoj je pred očima čovječanstva nestala milenijumska crnogorska država, kao zajednica slobodnih ljudi, pa je, umjesto oslobođenja, kako to propagandno uči velikosrpska historiografija, uz agresiju (aggression – protivpravna, nasilna akcija jedne ili više država nad teritorijom druge države s namjerom da ospori i uništi njen opstanak), okupaciju (ocupatio – nasilno zauzimanje tuđe suverene teritorije od strane neke države kao faktičko stanje privremenog karaktera bez prenosa suvereniteta, a suverena prava, državni poredak i svojina se ne gase, a uprava i sudstvo nastavljaju sa radom) i aneksiju (anneo – prisajedinjenje, pripajanje teritorije jedne države državnoj teritoriji druge države kojom se proširuje suverenitet nad pripojenom teritorijom i nasljeđuju njena prava, a stanovništvo dobija državljanstvo države pod čiju je teritorija priključena) Kraljevine Crne Gore od strane oružanih formacija Jadranskih trupa srpske vojske – Kraljevine Srbije, koja je za političkostrateški cilj, na početku Prvog svjetskog rata obajvila izlazak Srbije na Jadransko more. Nakon polaganja oružja slavne Crnogorske vojske i Austrougarske okupacije, a nakon što su crnogorske komitske jedinice oslobodile skoro svu crnogorsku teritoriju, a u sadejstvu Velikih sila, na Međunarodnoj konferenciji mira u Parizu 1919 . godine, uz izvršenje velikih ratnih zločina i zločina protiv čovječnosti,

prema Ženevskim konvencijama iz 1907. godine izvedenih putem surovih zločina, nasilja i terora prema crnogorskom stanovništvu i imovini crnogorskih građana imala sva obilježja bića međunarodnog krivičnog djela – genocida, gledano iz ugla Konvencije o sprečavanju i kažnavanju zločina i genocida (OUN 1948), za što je ugledni beogradski novinar Pantelija Jovović, sagledavši posljedice okupacione torture srpske vojske Kraljevine Srbije, rekao za taj historijski trenutak, izvršen nečuvenim zločinima, da predstavlja „najgrozniji spomen srama i stida zvaničnog Beograda“. Na taj način, pouzdano potvrđuje Čukićeva studija, uništena je crnogorska država, crnogorska nacija i crnogorska dinastija, Crnogorska autokefalna crkva, slomljen crnogorski slobodarski duh, crnogorski moralni kodeks, crnogorsko običajno pravo i legendarno junaštvo crnogorskog naroda koji čine čast čovječanstvu, kao zajednici ljudskog roda. Autor, uvaženi Slobodan Čukić je sve to izveo metodom velike historijske sinteze, u kojoj je u prvom dijelu, kroz 40 enciklopedijskih odrađenih odrednica otkrio i objasnio društveno-historijske fenomene, prirodu i suštinu tog procesa, čime je dao izuzetni doprinos epistemologiji ovih historijskih događaja. U preostalom dijelu studije, metodološki izvedenom kroz 23 poglavlja, autor vrhunskom deskripcijom, s pozivom na historijsku građu, nesumljive historijske izvore i literaturu, objašnjava veliki kulturocid izvršen nad crnogorskom narodom i veliki pokret narodnooslobodilačke revolucije kao ustaničkog pokreta slobode komitskih narodnih jedinica, kao kolektivnih oblika otpora crnogorskog naroda, što će kao nataloženi izraz gnijeva i revolta, zbog obespravnosti i poniženja Crne Gore, u tamnici naroda Kraljevini SHS – Kraljevine Jugoslavije, planuti u veličanstveni opštenarodni Trinaestojulski ustanak crnogorskog naroda 1941. godine, kao ne samo fenomen Drugog svjetskog rata, već i samo najveličanstveniji događaj u ljudskoj historiji poslije Francuske buržoaske revolucije 1789. godine u kojem je izvršeno revolucionarno ustrojstvo – oslobodilačka, nacionalno – državna i socijalistička revolucija.

Ovaj složeni istraživački poduhvat Slobodan Čukić je kao vrsni poznavalac metoda historijskih nauka, uz suptilnu primjenu hermeneutike i topike završio jedinstvenom, originarnom, dragocjenom i prvi put u crnogorskoj historiografiji i pravnoj književnosti u oblasti kriminoloških i krivičnopravnih nauka, skicom za sistematizaciju izvršenih zločina od srpskih okupacionih snaga, od 1918. do 1921. godine, a tipološki izvršenoj na dva metodološka načina – prema predmetu zaštićenog dobra i prema načinu i sredstvima izvršenja kolektivnih i individualnih zločina, čiju je fenomenalnu ideologiju oblikovao u 8 tipova zločina: 1. Surova ubistva, 2. Silovanja, 3. Mučenje trudnica, 4. Paljenje i razor kuća, 5. Masovne i pojedinačne pljačke, 6. Skrnavljenje dostojanstva poginulih i umrlih, 7. Masovno nasilno mučenje i batiranje i 8. Sistematsko izgladnjavanje i izolacija civila.

Ovakva, prvi put izvršena sistematizacija s tipologijom zločina, obavezuje crnogorske prosvjetne, kulturne, naučne i upravne vlasti da Čukićevu studiju

inkorporiraju u odgovarajuće refititorije naučnih disciplina, uz preporuku, pisca ovog skromnog osvrta, da se obrazuje Institut za kriminalološka ispitivanja, kao posebna naučna ustanova koja bi izučavala i istraživala, ne samo fenomenologiju ovog istorijskog događanja od 1918. do 1941. godine, kao jedinstvenu fenomenologiju magnum crimena, uništenja crnogorske države, crnoigorske nacije i Crnogorske autokefalne crkve, nego i kao potreba za izučavanje crnogorskih žrtava kroz sve prethodne oslobodilačke ratove u crnogorskoj povjesnosti, a temeljno kroz Drugi svjetski rat, a kojem bi se preuzela i posebno obrađivala i proučavala građa Državne i Zemaljske komisije o zločinima fašističkih okupatora i kvislinga nad crnogorskom stanovništvom. U Državnom arhivu Crne Gore, tavorile su i decenijama preživjele fascikle s dokumentima o nečuvenim zločinima srpskih okupacionih snaga protiv crnogorske države, crnogorske dinastije, Crnogorske autokefalne crkve i crnogorske kulturne samobitnosti sve do 1997. godine kada je dio te građe publikovan u 4 toma zaslužni i znameniti istorik akad. dr. prof. Šerbo Rastoder – „Skrivana strane istorije“ u kojima je objavljeno 1.800, od 10.000 dokumenata DACG koji čekaju obradu i proučavanje, pa je bilo očekivati, kaže autor Čukić, da će neko prirediti i publikovati preostale izvore, ali se to nije dogodilo. Zbog toga, apelujemo na državne organe i naučno-istraživačke ustanove da se angažuju i pomognu potencijalne istraživače da se prouči, obradi, priredi i objavi preostalo mnoštvo dokumenata. Dakle, to nijesu „skrivenne“ strane istorije jer nad njima nema embarga, ili cenzure od strane nadležnih organa, nego kao neotkrivene i nepoznate stranice slobodno čekaju hrabre i poštene istraživače da zavire u njihov, od vremena požučele, a od stida i srama, pocrnjele stranice „bratskog oslobođenja“.

Ovu knjigu treba uputiti u sve glavne biblioteke evropskih centara i u Vašington, bibliotekama glavnih gradova bivših jugoslovenskih republika i njihovim nacionalnim i univerzitetskim bibliotekama, te biblioteci SANU. Nakon proglašenja referenduma o nezavisnosti 21. 05. 2006, nije trebalo uspostavljati diplomatske odnose do izvinjenja srpske vlade, kojoj treba uputiti notu za prouzrokovanu materijalnu i nematerijalnu štetu, diplomatskim putem, s diplomatskom formulom: *ne zahtijevamo, ali očekujemo.*

## POZIV NA SARADNJU SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

*Vaspitanje i obrazovanje*, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja. Poželjno je da autor kod dostavljanja rada naznači prema svom mišljenju kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljivani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) Obim teorijskog i istraživačkog rada može biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 staranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 13,8.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja

sadrži zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi web dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koriste APA ili Harvard sistem.

g) Autora rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove neovisno od redoslijeda prispjjeća. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Radove slati na adresu:

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novaka Miloševa 36,  
Podgorica

ili e-mail: [vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me](mailto:vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me)  
[casopis.mpin@mps.gov.me](mailto:casopis.mpin@mps.gov.me)  
[radovan.damjanovic@t-com.me](mailto:radovan.damjanovic@t-com.me)

REDAKCIJA