



VASPITANJE I OBRAZOVANJE

2/2020

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

EDUCATION

edukim

Образование

Ausbildung

éducation



VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina XLV, godišnji broj 2, 2020
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

REDAKCIJA

mr Radule Novović, glavni urednik
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva
Ana Lj. Bojović, odgovorni urednik
prof. dr Predrag Miranović, član
prof. dr Tatjana Novović, član
Radovan Damjanović, član

LEKTOR

Jasmina Radunović

PREVODILAC

mr Radoslav Milošević – Atos

GRAFIČKO OBLIKOVANJE

Studio ZUNS

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. Danilovgrad

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLV, Annual No. 2, 2020
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

EDITORIAL BOARD

mr Radule Novović, Editor in chief Institute
for textbook publishing and teaching aids
Ana Lj. Bojović, Editor in charge
prof. dr Predrag Miranović, Member
prof. dr Tatjana Novović, Member
Radovan Damjanović, Member

LECTOR

Jasmina Radunović

TRANSLATOR

mr Radoslav Milošević – Atos

GRAPHIC DESIGN

Studio ZUNS

COVERS

Slobodan Vukićević

PUBLISHER

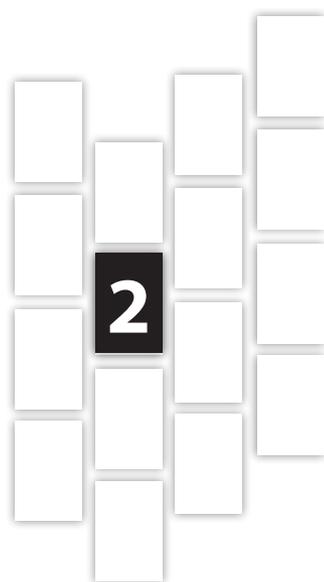
Institute for textbook publishing and
teaching aids
Podgorica. The „Education“ Magazine,
first published in 1975
Published quarterly
Number of copies 800
Manuscripts are not returned

PRINTING

„Stefani '91“ d.o.o. Danilovgrad

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU



Podgorica, 2020.

Uredništvo i administracija:

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novaka Miloševa 36, Podgorica

Telefon: 00 382 67 566 933

E-mail: vaspitanjeobrazovanje@zuns.me
ana.bojovic@zuns.me**Web:** <http://www.zuns.me/vaspitanjeobrazovanje>**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);
Krstó 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 (2015–2020);
Ana Lj. Bojović (2020–...)

SADRŽAJ
CONTENTS
2 | 2020



S A D R Ź A J

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

<i>Jelena IVANOVIĆ</i> <i>Radovan ANTONIJEVIĆ</i> OBLICI VASPITNO-OBRAZOVNOG RADA I OBRAZOVNE MOGUĆNOSTI ZA DAROVITE UČENIKE U OSNOVNOJ ŠKOLI	13
<i>Jakov SABLJIĆ</i> <i>Maja VUKA</i> <i>Josipa MARJANOVIĆ</i> STVARALAČKA NASTAVA KNJIŽEVNOSTI (2. dio)	27
<i>Marija KRSTINIĆ</i> <i>Jasmina ROGULJ</i> BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING	43
<i>Veselin Rakočević</i> INTERPRETATIVNA FENOMENOLOŠKA ANALIZA BRIGA I ŽELJA BUDUĆIH NASTAVNIKA (2. dio)	59
<i>Jelena MIĆEVIĆ-KARANOVIĆ</i> <i>Milanka MALJKOVIĆ</i> <i>Angela MESAROŠ-ŽIVKOV</i> <i>Tanja BRKLJAČ</i> STAVOVI RODITELJA I VASPITAČA PREMA DAROVITOSTI DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA	77
<i>Nataša GOSPODINOVIĆ</i> <i>Ana VUKOBRAT</i> PORODICA KAO RESURS REZILIJENTNOSTI MLADIH	95
<i>Рефук ТРУМИЋ</i> ДИГИТАЛИЗАЦИЈА САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ	109
<i>Mirjana VUKSANOVIĆ</i> UTICAJ SPORTSKE AKTIVNOSTI NA SOCIJALNI RAZVOJ DJECE U OSNOVNOJ ŠKOLI	123
<i>Дијана КРСТИЋ</i> ВАСПИТНИ СТИЛ РОДИТЕЉА КАО ДЕТЕРМИНАНТА РАЗВОЈА ДЈЕТЕТА	137

<i>Slobodan JERKOV</i> KRATAK ISTORIJAT CRNOGORSKOG MUZIČKOG FOKLORA	153
<i>Јована Д. ЈОКОВИЋ</i> ДЕТЕРМИНАНТЕ, ФАКТОРИ И ИНТЕРВЕНЦИЈЕ НАСИЉА ПРЕМА ДЈЕЦИ	165
<i>Nikola RAIČEVIĆ</i> <i>Mirsada ŠABOTIĆ</i> <i>Sultan BEĆA</i> PODRŠKA UČENICIMA ROMSKE I EGIPĆANSKE POPULACIJE (SARADNICI U SOCIJALNOJ INKLUZIJU RE U OBLASTI OBRAZOVANJA)	183
<i>Ljilja RAIČEVIĆ</i> <i>Rada VLAHOVIĆ</i> NASTAVNIK U INKLUZIVNOJ NASTAVI	199
<i>Nada ORBOVIĆ</i> <i>Bešida TIGANJ</i> SAVREMENA TEHNOLOGIJA – KOMPJUTER I TELEFON KAO EKOLOŠKA BOMBA	211
<i>Lana M. TOMČIĆ</i> <i>Maja Ž. KOSANOVIĆ</i> ZNAČAJ PODSTICANJA PARTICIPACIJE RODITELJA U ŠKOLSKOM ŽIVOTU I UČENJU	227
<i>Maja GRGUROVIĆ</i> ŠKOLE I MUZEJI – KREATIVNO PARTNERSTVO	243
ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI	
<i>Ivan MITROVIĆ</i> TOMAS KUN: STRUKTURA NAUČNIH REVOLUCIJA.....	251

C O N T E N T S

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

<i>Jelena IVANOVIĆ</i> <i>Radovan ANTONIJEVIĆ</i> FORMS OF EDUCATIONAL WORK AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR GIFTED STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL	13
<i>Jakov SABLJIĆ</i> <i>Maja VUKA</i> <i>Josipa MARJANOVIĆ</i> CREATIVE LITERATURE TEACHING (2nd part)	27
<i>Marija KRSTINIĆ</i> <i>Jasmina ROGULJ</i> BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING	43
<i>Veselin RAKOČEVIĆ</i> INTEPRETATIVE PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF WORRIES AND EXPECTATIONS OF FUTURE TEACHERS (2nd part)	59
<i>Jelena MIĆEVIĆ-KARANOVIĆ</i> <i>Milanka MALJKOVIĆ</i> <i>Angela MESAROŠ-ŽIVKOV</i> <i>Tanja BRKLJAČ</i> ANXIETY AND DEPRESSION IN HIGH SCHOOL STUDENTS ATTITUDES OF PARENTS AND PRESCHOOL TEACHERS TOWARDS GIFTEDNESS IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN	77
<i>Nataša GOSPODINOVIĆ</i> <i>Ana VUKOBRAT</i> FAMILY AS A RESOURCE OF RESILIENCE OF THE YOUNG	95
<i>Refik TRUMIĆ</i> DIGITALISATION OF MODERN TEACHING IN PRIMARY EDUCATION	109
<i>Mirjana VUKSANOVIĆ</i> THE IMPACT OF SPORTS ACTIVITY ON SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN PRIMARY SCHOOLS	123
<i>Dijana KRSTIĆ</i> PARENTING STYLE AS A DETERMINANT OF CHILD DEVELOPMENT	137

<i>Slobodan JERKOV</i> BRIEF MUSIC FOLKLORE REVIEW OF MONTENEGRO	153
<i>Jovana D. JOKOVIĆ</i> DETERMINANTS, FACTORS AND INTERVENTIONS OF VIOLENCE AGAINST CHILDREN	165
<i>Nikola RAIČEVIĆ</i> <i>Mirsada ŠABOTIĆ</i> <i>Sultan BEĆA</i> SUPPORT TO STUDENTS OF ROMA AND EGYPTIAN POPULATION (ASSOCIATES IN SOCIAL INCLUSION RE IN EDUCATION	183
<i>Ljilja RAIČEVIĆ</i> <i>Rada VLAHOVIĆ</i> TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION	199
<i>Nada ORBOVIĆ</i> <i>Bešida TIGANJ</i> MODERN TECHNOLOGY – COMPUTERS AND CELLPHONES AS ECOLOGICAL BOMBS	211
<i>Lana M. TOMČIĆ</i> <i>Maja Ž. KOSANOVIĆ</i> IMPORTANCE OF PARENTAL INVOLVEMENT IN CHILD'S SCHOOL LIFE AND LEARNING	227
<i>Maja GRGUROVIĆ</i> SCHOOLS AND MUSEUMS - CREATIVE PARTNERSHIP	243
ESSAYS, REVIEWS	
<i>Ivan MITROVIĆ</i> THOMAS S. KUHN: THE STRUCTURE OF SCIENTIFIC REVOLUTIONS	251

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Jelena IVANOVIĆ¹
Radovan ANTONIJEVIĆ²

OBLICI VASPITNO-OBRAZOVNOG RADA I OBRAZOVNE MOGUĆNOSTI ZA DAROVITE UČENIKE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime

Darovitost kod učenika se opisuje različito zavisno od stručnjaka koji se bave samim pojmom. U pedagoškoj, psihološkoj i sociološkoj literaturi postoji veliki broj različitih teorija koje govore o razvoju darovitosti, potencijalno darovitim učenicima, kao i o oblicima rada sa njima zbog njihovog podsticanja i razvoja. Oblici rada se mogu svrstati u dvije grupe, a to su vaspitno-obrazovni oblici rada s darovitim učenicima i nastavni oblici. Opisali smo obje grupe i njihov značaj. U prvu grupu spadaju segregacija (izdvajanje), akceleracija (ubrzanje) i obogaćivanje kurikuluma, dok u drugu grupu spadaju oblici rada poput rada na projektima, rada u grupama, individualnog rada i specifičnih oblika rada s različitim materijalima. Oblike rada s darovitim učenicima doveli smo u vezu s intelektualnim teorijama, a prije svega s teorijom o zoni narednog razvoja i teorijom o kognitivnoj fleksibilnosti. Kognitivna fleksibilnost i zona narednog razvoja dovode se u direktnu vezu s razvojem darovitog uma i podsticanjem darovitosti kod pojedinca.

Ključne riječi: *darovitost, kognitivna fleksibilnost, ZNR, nastavni oblici, teorije.*

¹ Jelena Ivanović, magistar pedagogije – Filozofski fakultet u Nikšiću, Univerzitet Crne Gore – doktorske akademske studije pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

² Radovan Antonijević, prof. dr – redovni profesor Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Uvod

Tokom vjekova, i kroz cjelokupnu istoriju razvoja ljudskog roda i uma, vrhunski dometi u bilo kojim aktivnostima koje su unapređivale život ili omogućavale čovjekov opstanak, bili su predmet interesovanja i ideal koji je potrebno dostići. Kako ranije, tako i danas, pažnju sveukupne javnosti – kako stručne, tako i laičke, uglavnom privlače naučna otkrića, velika dešavanja i promjene, ali i vrhunska umjetnička djela ili sportska dostignuća (Maksić, 2007). Čini se da bilo koji uspjeh koji je prepoznat od strane svih ili većine u nekom društvu služi kao vodilja za sve ostale članove društva. Pogotovo je ovo izraženo kod nas kada se radi o vrhunskim dometima iz oblasti nauke ili sporta.

Pokušali smo objasniti vezu između zone narednog razvoja i kognitivne fleksibilnosti s razvojem darovitosti kod učenika u osnovnim školama. Ovaj rad će koristiti za stvaranje mjernih instrumenata za istraživački rad koji će biti baziran na osnovne škole s teritorije države Crne Gore, kako bi se na taj način opisalo stanje u nastavnom radu.

Oblici vaspitno-obrazovnog rada s darovitim učenicima

Dok se kod odraslih ljudi govori o kreativnom stvaralaštvu, kod djece, odnosno u ovom slučaju kod učenika, govori se o kreativnim potencijalima (Maksić, 2007: 10). Razlika je već u načelu gotovo jasna. Potencijal djeteta odnosno učenika potrebno je prije svega adekvatno prepoznati, njegovati, a zatim i podstaći, kako se ne bi tokom vremena „izgubio“. Među učenicima je uvijek bilo onih koji se bore sa školskim zadacima, obavezama i učenjem; onih koji im se protive i pokušavaju da „izađu na kraj“ sa svim obavezama, ali i onih koji ih s lakoćom rješavaju i zahtijevaju dodatne zadatke i istraživanja. Upravo ti učenici se smatraju potencijalno darovitim, a od samog školovanja, podrške porodice i okoline zavisi i njihov dalji razvoj i rast.

Daroviti učenici posjeduju određene potencijale koji se mogu iskazati u jednom ili više područja. Oni najvažniji svrstani su, prema Radivoju Kvaščevu, u šest područja, i to: kognitivne sposobnosti, crte temperamenta i karaktera, motivacione osobine, osobine kognitivnog stila, kreativni stavovi i sistemi vrijednosti pojedinca (Kvaščev, 1981: 282). Takođe se navodi prisustvo multiple inteligencije (multiple intelligences) pri čemu Gardner izdvaja sljedeće: verbalno-lingvistička, logičko-matematička, vizuelno-specijalna, muzičko-ritmička, tjelesno-kinestetička i intrapersonalna inteligencija (Maksić, 2007: 17–20). U mnogim studijama je prikazano kako daroviti pojedinci posjeduju dvije ili više različitih vrsta inteligencija i koriste ih radi lakšeg rješavanja problema.

U literaturi se izdvaja veliki broj programa za razvoj darovitosti i kreativnosti kod djece školskog uzrasta. Tu spadaju programi za podsticanje darovitih pojedinaца koji su u školskom sistemu prepoznati kao potencijalno daroviti i daroviti. Podsticanje razvoja darovitih i kreativnih osobina ličnosti se, između ostalog, ogleda u oblicima vaspitno-obrazovnog rada. Oblici vaspitno-obrazovnog rada s darovitim učenicima čine dio cjelokupnog rada s darovitim učenicima. Rad s ovom kategorijom učenika u osnovnim školama se ogleda u podršci, kompetentnosti nastavnika i stručnih saradnika, u stvaranju sistemskih uslova za kvalitetno obrazovanje kako bi daroviti pojedinci mogli da ostvare svoje pune potencijale i razvijaju se kao jedinstvene ličnosti, da svi imaju mogućnost da razvijaju svoja interesovanja i da nastave sa svojim obrazovanjem na višem nivou u cilju promocije cjeloživotnog obrazovanja i promocije nauke, umjetnosti, sporta i opšteg društvenog napretka jedne države ili regije (Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima, 2015: 6).

Kada govorimo o oblicima rada s darovitim učenicima, onda moramo pomenuti oblike vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada. U prvu grupu spadaju: segregacija, akceleracija i obogaćivanje kurikuluma (obogaćeni programi rada). U oblike nastavnog rada spadaju: rad na projektima, rad u manjim grupama, individualni rad i ostale aktivnosti povezane s različitim sredstvima za rad.

Segregacija ili izdvajanje (grupisanje) darovitih učenika sličnih sposobnosti i interesovanja u posebna odjeljenja ili manje i veće grupacije omogućava darovitim da napreduju bržim tempom od ostalih učenika, ali i da zadovolje svoje potrebe (Maksić, 2018: 279). Segregacija se organizuje prema specifičnim interesovanjima učenika i može se ogledati u povremenim programskim grupama, ljetnjim školama (na primjer: Ljetnja škola nauke, Cetinje), kampovi, posebne specijalizovane škole (umjetničke, dramske, baletske i slično), kao i specifični programi u školama (Jovanović i Bajković, 2014: 35). Na taj način se bolje mogu zadovoljiti individualne karakteristike i potrebe za traganjem i istraživanjem kod intelektualno darovitih učenika (Stojaković, 2002: 13). Međutim, pored svih pogodnih razvojnih benefita, ovaj oblik rada ima i brojne nedostatke i često je kritikovan od metodičara i stručnjaka iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Oni smatraju da se u takvom obliku rada kod učenika nižih sposobnosti koji ostaju u drugim odjeljenjima, koja ni na koji način nijesu izdvojena, može javiti osjećaj niže vrijednosti, dok se s druge strane može razviti nepoželjna crta elitizma kod darovitih (Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima, 2015: 12). Takve razvojne crte učenika svakako mogu dovesti do razvijanja neprimjerenog ponašanja i problema u komunikaciji.

Akceleracija je sklop mjera i postupaka kojima se darovitim učenicima omogućava da školski program savladaju brže u odnosu na svoje vršnjake iz grupe.

Postoji više oblika akceleracije: raniji polazak u školu, preskakanje razreda, akceleracija u predmetu – određeni dio dana daroviti učenik provodi u višim razredima kako bi zadovoljio svoju potrebu iz određenog predmeta ili dobijao podsticajne zadatke. Zadatke zadaje nastavnik koji je u toku školovanja identifikovao darovitog učenika iz određenog predmeta. Takođe se kao vid akceleracije može javiti i sažimanje predmeta koje se odnosi na savladavanje gradiva za kraće vrijeme u odnosu na predviđeno (Maksić, 2007: 22). Akceleracija je veoma zahtjevan oblik rada za organizaciju, kako vremena, tako i prostora i sadržaja rada. U praksi se najviše primjenjuje akceleracija u okviru određenog predmeta gdje nastavnik prepoznaje potrebe učenika za većim obimom saznanja i u skladu s tim obezbjeđuje potreban materijal. Obično se u osnovnim školama govori o pružanju dodatnih časova za darovite pojedince, koji dobijaju zahtjevnije zadatke ili se u okviru tih časova pripremaju za razna takmičenja.

Akceleracija omogućava da se kod darovitih učenika izbjegnu problemi u školovanju, kao što su dosada i nezainteresovanost. Dosada se kod učenika javlja prilikom ponavljanja određenih nastavnih jedinica ili ukoliko učenik brzo napreduje iz određenog predmeta, a nastavni plan ne može da isprati njegovo interesovanje. Na primjer, uvijek je manji broj učenika zainteresovan za oblasti iz matematike, na osnovu čega se i dešava da se u toku nastavnog procesa u većem broju slučajeva nastavnici fokusiraju na ostale učenike koji nijesu nadareni za matematiku, što dovodi neminovno do sporijeg prelaženja određenih nastavnih jedinica i čestog vraćanja na neke prethodne kako bi ostali učenici usvojili potrebna i elementarna znanja. Kada se daroviti učenik nađe u takvoj situaciji, on neminovno osjeća dosadu i nezainteresovanost, odnosno gubitak volje. Samom organizacijom akceleracije, kako u predmetu, tako i u školovanju, izbjegao bi se taj momenat. Naravno, svaki model školovanja ima svoje prednosti i nedostatke i zavisi isključivo od potreba svakog pojedinca. Ono što je dobro za jednog učenika, ne mora da znači da je po automatizmu dobro i za nekog drugog. Naime, ukoliko bi se neki daroviti pojedinac dobro uklopio u novu odjeljensku zajednicu prilikom prisustvovanja časovima viših razreda, ne znači da bi neki drugi učenik reagovao na isti način. Štaviše, može se desiti povlačenje učenika u sebe i javljanje psiholoških problema. Kao i svaka druga pedagoška kategorija, i ova kategorija učenika je veoma osjetljiva i potrebno je pratiti svaki dio razvoja s velikom pažnjom.

Obogaćivanje kurikuluma je još jedan oblik vaspitno-obrazovnog rada s darovitim učenicima, kako navodi Maksić (Maksić, 2018: 280). Taj oblik predstavlja dodatno angažovanje u redovnoj nastavi i van nje, povećanje obima sadržaja, dok se učeniku omogućava pružanje dubljih informacija, gdje se sadržaji u nastavi obrađuju detaljnije i svestranije. Takođe, tu spada i način učenja, odnosno da je nastava prilagođena potrebama sposobnosti učenika, kao i dopuštanje da

učenici samostalno kreiraju i strukturiraju svoje učenje (Jovanović i Bajković, 2014: 35). Pod tim se podrazumijeva i uvažavanje interesovanja i sposobnosti svakog učenika, što je i osnovni princip individualizovane nastave, ne samo za darovite učenike već i za ostale kategorije.

Sve ove oblike rada moguće je realizovati zahvaljujući stručnosti nastavnika, uz pronalaženje adekvatnih sadržaja (egzemplarno selektovani sadržaji i utvrđene tematske cjeline), obezbjeđivanje adekvatnog prostora (fleksibilan namještaj i prema potrebama učenika i grupnih oblika rada), organizaciju rada posvećenu završetku s diskusijom i rješavanjem problema i pronalaženje adekvatnih metoda i pristupa u radu s darovitim učenicima kroz individualni i grupni rad (Đorđević i Maksić, 2005: 31).

Kada je u pitanju efektivan vaspitno-obrazovni rad s darovitim učenicima, potrebno je prevazići ustaljeni redosljed programa u osnovnim školama. Redovni proces u našim školama uključuje darovite učenike koji su integrisani u redovnu, dodatnu i izbornu nastavu (dodatna nastava se, razumije se, organizuje u skladu sa sposobnostima i interesovanjima učenika i to ukoliko ima dovoljno zainteresovanih po jednom nastavniku). Nastavnici bi u svakom razredu osnovnog školovanja, uz okvirni nastavni plan i program, trebali imati i jasno zacrtane ciljeve koje bi trebalo ostvariti u toku školske godine. U obrazovnom sistemu Crne Gore i Srbije najnovijom reformom obrazovanja i nastave više se ne govori o vaspitno-obrazovnim ciljevima koji se trebaju ostvariti, već o ishodima koji se na kraju nastavne godine evaluiraju u skladu sa postavljenim normama. Sve pomenuto se sprovodi i kada je riječ o darovitim učenicima (Adžić, 2011: 175). Pristup radu s darovitim učenicima zahtijeva dobro poznavanje sadržaja programa, temeljnu i sadržajnu pripremu i poznavanje principa razvoja darovitosti i posebnosti učenika. Da bi se rad s darovitim učenicima u potpunosti realizovao, potrebno je da se razlikuju i određeni oblici u nastavnom radu. Kao što smo naveli, to su: rad na projektu, rad u maloj grupi, individualni rad i ostale aktivnosti koje zahtijevaju dodatna sredstva. Rad na projektu obezbjeđuje učenicima da dobijaju određene zadatke ili da ga oni sami kreiraju. Samostalno ga izvršavaju, pri čemu im nastavnik pomaže u određenim podznacima i uputstvima za rad kako ne bi izgubili nit ka dobrom putu rješavanja nekog problema. Rad na projektu se može povezati s problemskom nastavom, u kojoj se na početku nastavnog časa ili jedne sedmice nastavnog rada postavlja problem, za koji će učenici pokušati da pronađu rješenje. U integrisanoj nastavi učenici mogu iskazati svoja znanja, vještine, saznanja i sklonosti ka istom sadržaju u više nastavnih predmeta. Mogu rješavati određeni problem s gledišta svakog nastavnog predmeta uključenog u takav način rada. Tu dolaze do izražaja mogućnosti logičkog i kritičkog razmišljanja, zaključivanja i donošenja složenih zaključaka (Adžić, 2011: 176). Aktivnosti u integrisanoj nastavi mogu se organizovati posredstvom različitih

projekata u obrazovanju. U okviru svake države postoji određeni broj projekata u oblasti obrazovanja i promocije nauke među mladim istraživačima, s ciljem da se učenici upoznaju s mogućnostima školovanja i obrazovanja, kao i vanškolskog učenja, kako bi na najbolji mogući način iskoristili svoje potencijale i svoje sposobnosti. Radovi na projektima mogu obezbijediti darovitim učenicima da se promoviraju iz neke oblasti kao uspješni i da budu prepoznati u lokalnoj zajednici i šire kao talenti vrijedni pažnje. Takođe, ovaj način rada omogućava i mnogo poznanstva od značaja, te razvoj socijalizacije darovitih učenika, koja je sama po sebi ugrožena.

Rad u grupama s darovitim učenicima dijeli se na rad u većim grupama i na rad u manjim grupama. Obično se u praksi najviše sprovodi rad u manjim grupama zbog specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada s darovitim učenicima. Veće grupe su karakteristične za grupna istraživanja iz različitih oblasti ili pohađanje kurseva ili ljetnjih škola, gdje se učenici grupišu po interesovanjima sa ostalim učenicima iz svoje države ili drugih država. Za darovitog učenika je od velikog značaja da nauči da saraduje sa ostalim učenicima (Rosić, 2003: 62). Na osnovu boravka u manjim grupama može se obezbijediti uključivanje u svakodnevne aktivnosti škole, uključivanje u aktivnosti koje zahtijevaju istraživanje i temeljno planiranje, kao i organizaciju zanimljivih rasprava i diskusija na određene teme.

Pored rada na projektu i rada u grupama postoji još i individualni rad s darovitim učenicima. Ovaj tip rada je veoma zahtjevan i iziskuje dodatno vrijeme za angažovanje nastavnika ili stručnjaka iz neke specifične oblasti. Daroviti učenici veoma brzo stiču znanja i izvršavaju zadate obaveze, pa je zbog toga nužno povremeno im proširivati osnovni program (Rosić, 2003: 63). Individualni rad se odnosi na rad s jednim darovitim učenikom i na upoznavanje njegovih sposobnosti i osobina u cilju što boljeg organizovanja povoljne atmosfere za razvoj učenikovih sposobnosti i potencijala. Individualni rad se u školama najviše sprovodi prilikom pripremanja darovitog učenika za takmičenja iz određenog predmeta, ukoliko nema više interesenata za tu oblast.

Pored ovih oblika rada s darovitim učenicima, tu spadaju još i ostale aktivnosti učenika koje se tiču sticanja novih iskustava, bilo da su ona u nastavnoj ili vannastavnoj praksi, kao i dodatna nastavna sredstva koja se obezbjeđuju darovitim učenicima u skladu s njihovim interesovanjima: dodatna literatura, radni listovi za darovite učenike... kako bi se na pravi način organizovao rad s darovitim učenicima u osnovnim školama.

Kako se u posljednje vrijeme sve više obraća pažnja na darovite učenike i njihov razvoj, tako se i povećava broj vaspitno-obrazovnih i nastavnih oblika za rad s darovitim učenicima. Danas se više ne govori o navedenim oblicima kao o odvojenim radnjama, već kao heterogenim cjelinama koje proističu jedna iz druge. Stoga, segregacija odnosno grupisanje učenika se svodi na ubrzavanje

odnosno akceleraciju zbog efikasnosti u vremenu, iz čega proističe i promjena kurikuluma, tj. samo obogaćivanje tema (Maksić, 2018: 279). Naravno, sve ovo ne bi išlo bez kvalitetne organizacije individualnog rada s učenicima, konsultativnog rada, ali ni bez rada na projektima ili u grupama usljed pronalaženja odgovora na postavljena pitanja. A sve to opet dolazi u vezu sa segregacijom i akceleracijom, što ovu priču o oblicima vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada s darovitim učenicima drži u uzajamnoj vezi, odnosno sačinjava cijeli krug.

Daroviti učenici su u mogućnosti da dobiju različite sertifikate, nagrade, stipendije, kao i priznanja za doprinos u određenoj oblasti, što ih kasnije svrstava u konkurente na tržištu rada ili im pomaže prilikom izbora daljeg školovanja. Pristup radu s darovitim učenicima zahtijeva dobro poznavanje sadržaja programa, temeljnu i sadržajnu pripremu i poznavanje principa razvoja darovitosti i posebnosti darovitih učenika. Daroviti učenici u sebi nose raznovrsnost i bogatstvo osjećaja kao i drugačije i snažnije doživljavanje svijeta oko sebe, pa je i sama priprema za rad s darovitim učenicima veoma važna. Ona zahtijeva osvrt na njihove intelektualne i kreativne sposobnosti, kao i uvažavanje emocionalnih sposobnosti svakog darovitog pojedinca (Ivić, 2003: 221).

Zona narednog razvoja i teorije o fleksibilnosti u službi objašnjenja darovitosti – fleksibilnost kao pandan razvoju darovitosti

Kao što smo naveli u početku, osvrnućemo se na teorije intelektualnog razvoja i vaspitanja, a prije svega na teoriju o zoni narednog razvoja koju je formulisao ruski psiholog Lav Vigotski (*Лев Сидьмович Выгодский* 1896–1934). Zona narednog razvoja (ZNR) obuhvata distancu između stvarnog razvojnog nivoa djeteta i potencijalnog razvojnog nivoa djeteta. Odnosno to je razlika između nivoa aktuelnog razvoja (onog što dijete može samostalno da uradi) i nivoa koji dijete dostiže u kooperaciji s kompetentnijim drugim (učenik, roditelj, nastavnik). Što je zona narednog razvoja veća, odnosno izvjesnija, veći je i potencijal učenikovog intelektualnog nivoa. Ističe se da je Vigotski uvođenjem ove teorije doveo do procjene i razmišljanja kako pravilno procijeniti intelektualne sposobnosti djece odnosno učenika na različitim nivoima, ali i na koji način možemo procijeniti efikasnost nastavne prakse kada se radi o razvoju učenika, pa samim tim i darovitih pojedinaca (Podolskij, 2012: 3485).

Većina nastavnika bi se usaglasila sa tim da je njihov zadatak da direktno učenike nauče novim pojmovima i da im obezbijede nova saznanja u cilju njihovog napretka i razvoja kako bi učenici mogli samostalno da dođu do određenih otkrića. Ali, svakako, nastavnici bi trebalo da budu svjesni da ne mogu napraviti jedinstven koncept za svako dijete, već da svakom djetetu prilaze iz ugla potpune individualizacije nastavnog i vaspitno-obrazovnog procesa. Takođe, Vigotski

smatra da je potrebno da odrasli, a u ovom slučaju nastavnici, treba da pruže pomoć učenicima za ostvarenje njihovih potpunih potencijala. Ukoliko bismo smatrali da se učenici moraju podrediti u potpunosti aktivnostima koje su propisane, onda može doći do zatajenja učenikovih interesovanja i sposobnosti, što svakako nije poželjno za razvoj darovitog učenika (Crain, 2011: 252).

Vigotski smatra da je kognitivni razvoj jedinke alomorfan, odnosno da se razvoj ne odvija samo i isključivo unutar jedinke već da je od izuzetne važnosti socijalna interakcija. Ona direktno utiče na razvoj kognitivnih sposobnosti darovitih učenika. Po Vigotskom, veliki uticaj na razvoj kognicije imaju vršnjaci ili stariji učenici i nastavnici, od kojih najveći uticaj svakako imaju nastavnici kao najveći izvori znanja (Baucal, Luković i Tišma, 2013: 373). Kod darovitih učenika od velikog je značaja vrstan stručnjak u radu i stimulišuća sredina.

Da bi se obezbijedila potpuna kognitivna oslobođenost darovitih učenika i kako bi se sve podredilo njihovom boljem napredovanju i usavršavanju, potrebno se još osvrnuti i na kognitivnu fleksibilnost. Početni korak u sticanju znanja koje će ubuduće doprinositi razvoju darovitosti i kreativnosti kod učenika predstavlja upravo razvoj kognitivne fleksibilnosti (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004: 85). Kognitivna fleksibilnost je sposobnost mozga jedne osobe da prilagodi misli i ponašanje novim, izmijenjenim i neočekivanim situacijama. Fleksibilnost je veoma važna za rješavanje problemskih situacija jer omogućava učeniku da na jedinstven način dođe do strategije koja će omogućiti rješavanje određenog problema ili obezbijediti snalaženje u novim situacijama lakše i prijatnije. Samim tim, fleksibilnost je neizostavan pojam kada se govori o razvoju darovitih učenika. Dobro razvijena **fleksibilnost** može dovesti učenike do bržeg prilagođavanja nastalim promjenama, većem stepenu tolerancije na nastale promjene, a samim tim i razumijevanju i empatiji, bržem prelaženju s jedne na drugu aktivnost, ali i da obezbijedi darovitim učenicima sagledavanje problema iz različitih uglova. Naravno, ovakav razvoj fleksibilnosti ne može doći bez uzajamne povezanosti s razvojem divergentnog mišljenja. Ono je neophodna crta darovitosti.

Fleksibilnost visoko korelira s inteligencijom, što je povezuje s kognitivnim funkcijama. Uz fleksibilnost kao takvu nužno idu elaboracija (sposobnost elaboriranja) i originalnost. Elaboracija se odnosi na direktan učenički rad i ima neraskidivu vezu s fluentnošću učenika. To podrazumijeva selektivno izvlačenje informacija koje su povezane s postavljenim problemom. I naravno, originalnost koja se odnosi na prosuđivanje o produktu nastalom na kraju (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004: 88).

Dakle, pojam darovitosti je izuzetno složen i zahtijeva oprezno istraživanje. Sve obrazovne mogućnosti za darovite i potencijalno darovite učenike mogu se istraživati kroz navedene i već opisane vaspitno-obrazovne i nastavne oblike rada s darovitim učenicima u osnovnim školama. Takođe, u toku organizacije

oblika rada s darovitimima potrebno je voditi računa o svim razvojnim teorijama koje omogućavaju bolje razumijevanje svakog učenika ponaosob, odnosno prilagođavanje sistema školovanja svim zahtjevima učenika. Za darovite učenike je posebno značajna teorija o zoni narednog razvoja Lava Vigotskog koja u potpunosti može objasniti postignuća darovitog pojedinca u savladavanju kako propisanih tako vannastavnih sadržaja. A sve to shodno interesovanjima i mogućnostima učenika. Nezaobilazan detalj u proučavanjima Lava Vigotskog jeste da nije samo najvažniji unutrašnji razvoj učenika i njegov kognitivni napredak, već da je za to neophodna stimulišuća sredina, ali i podsticajni stručnjaci koji će rukovoditi sadržajima i upoznavati učenike s neophodnim pojmovima. I na kraju, ali ne manje važna jeste fleksibilnost u kognitivnom razvoju koja omogućava učenikovo prilagođavanje svim situacijama i mogućnostima s kojima se može susresti daroviti učenik u procesu školovanja.

Nijedan od svih opisanih djelova ne može donijeti pojedinačno neki bolji rezultat. Ukoliko bismo vodili računa o svim aspektima, od, prije svega, podrške roditelja, kompetentnosti nastavnika u osnovnim školama i podršci sredine, pa sve do dobre i kvalitetne organizacije školskog vremena, oblika rada i podrške razvoju darovitih učenika, mogli bismo očekivati dobre rezultate.

Obrazovne mogućnosti za darovite učenika u osnovnim školama

Nema sumnje da darovitih učenika ima u svakoj generaciji. Istraživanja pokazuju da je obično broj darovitih učenika u školama između dva i četiri procenta. S obzirom na stepen darovitosti učenike je moguće svrstati u određene kategorije. Te kategorije su plod istraživanja raznolike literature o darovitosti. U prvoj kategoriji bi se nalazili učenici s naglašenim opštim sposobnostima, a to su učenici koji uz nevelike napore brzo i uspješno savladaju programske sadržaje iz gotovo svih nastavnih predmeta. U drugu kategoriju spadaju učenici kod kojih su naglašene takozvane specifične sposobnosti, koje se ispoljavaju u uspješnosti i superiornosti pojedinca u jednoj naučnoj ili umjetničkoj oblasti ili grupi predmeta.

Naravno, nijesu daroviti samo oni učenici koji imaju specifičnu nadarenost iz jednog predmeta, već i oni koji u sebi sačinjavaju čitav niz talenata, kreativnosti, sposobnosti za rješavanje problema na nove i kreativne načine i postižu uspjeh iz više nastavnih i nenastavnih odnosno vannastavnih oblasti ili predmeta. Stoga je i sama identifikacija kao i podsticanje razvoja darovitih pojedinaca znatno komplikovano i potrebno je planski i strategijski pristupiti istima, odnosno sa stanovišta individualizacije vaspitno-obrazovnog rada s darovitim učenicima.

Bez obzira na to kako se posmatra/tumači darovitost – da li su daroviti samo neki, manjina ili većina učenika, škola se smatra jednim od ključnih faktora

razvoja darovitosti. Da bi učenici koji pokazuju određene specifične sposobnosti razvili svoje potencijale, neophodna je podrška i stimulativna, odnosno motivišuća okolina (Maksić, 2007: 10)

Zadatak svakog društva koje želi da bude međunarodno konkurentno jeste da sve svoje potencijale stavi u funkciju najboljih interesa darovitih učenika i da svoje obrazovane, darovite i kreativne pojedince uvažava kao dragocjen nacionalni resurs. Ulaganje u razvoj darovitih i kreativnih pojedinaca najbolje je ulaganje sa stanovišta opšteg društvenog razvoja jedne zemlje (Strategija za razvoj i podršku darovitim i talentovanim učenicima, 2015: 5).

S obzirom na to učenicima je potrebno obezbijediti povoljan ambijent i kompetentne nastavnike, kako bi u potpunosti mogli ostvariti sve svoje potencijale, kako u osnovnim školama, tako i van njih. Obrazovne mogućnosti bi trebale da budu jednake za sve učenike. Dakle, učenici trebaju da imaju jednaka prava prilikom školovanja. Potpuno poštovanje svih prava učenika i njihovih potreba moguće je uvođenjem potpune individualizacije u vaspitno-obrazovni rad (Milić, 2002: 12). Naravno, o individualizaciji nije riječ samo kada se istražuje darovitost i talentovanost učenika već i kada govorimo o ostalim kategorijama učenika i djece, bilo da su to djeca ili učenici s posebnim obrazovnim potrebama ili djeca i učenici s određenim drugim problemima (problemi u ponašanju, nedisciplinovanost, hiperaktivnost, hipoaktivnost, neke hronične bolesti i slično) ili prosječni učenici. Da bi se u potpunosti ispoštovao svaki učenik u osnovnoj školi, potrebno je da svi, počevši od uprave škole do nastavnika i pomoćnog osoblja, kao i, naravno, stručnih lica (pedagoga, psihologa i socijalnih radnika) budu upoznati s učenicima, njihovim potrebama, sposobnostima i da pokušaju da u potpunosti individualizuju nastavni i vaspitni proces.

Individualizovana nastava daje mogućnost nastavnicima da samostalno istražuju i dovode svoje predmete u vezu sa ostalima, kao i to da kombinuju različite oblike rada u nastavi (Lazarević, 2005: 48). Ovakav vid nastavnog procesa odgovara darovitim učenicima zbog njihove raznolikosti i u interesovanjima i u sposobnostima. Ukoliko je nastavnik dovoljno stručan i ambiciozan i ukoliko postoji adekvatna opremljenost škole, može se reći da postoje uslovi za ispunjenje obrazovnih mogućnosti koje se pružaju darovitim učenicima. Darovite učenike potrebno je podsticati na različite načine.

U nekim državama u regionu (Hrvatska, Slovenija) postoje jasno određeni zakoni koji se bave problematikom darovitih učenika i njihovih obrazovnih mogućnosti, dok je kod nas, u Crnoj Gori, sve na nivou *Strategije za podršku i razvoj darovitih učenika* koja se donosi na svakih četiri do šest godina. Strategijom su donesena određena načela za razvoj darovitih učenika, koja bi trebalo da se poštuju u osnovnim školama. Jasno su naznačene sve aktivnosti koje treba da sprovedu nastavnici, učitelji, stručna lica. Međutim, prilikom opsežnog is-

traživanja koje sam sproveda u svom master radu na teritoriji opštine Nikšić, i ispitivanja preko dvije stotine nastavnika, došla sam do zaključka da zapravo veliki broj propisanih pravila i predloženih mjera za rad s darovitim učenicima, njihova identifikacija, kao i podsticanje – nijesu u potpunosti razvijeni ili se ne poštuju (zavisno od škole).

Dakle, ono što je primarno potrebno jeste angažovanje stručnog kadra u školama za upoznavanje nastavnika sa terminom daroviti, a zatim i sa njihovim ostalim potrebama, mogućnostima, sposobnostima, kako bi se na taj način došlo do povoljne klime za razvoj darovitih u osnovnim školama.

Predušlov za razvoj fleksibilnosti u procesu razvoja darovitog učenika i za zonu narednog razvoja jeste prije svega individualizacija vaspitnog i obrazovnog sistema.

Kada nastavnicima pomenemo obrazovne mogućnosti, svi prvenstveno pomisle na opremljenost škole i prostora. Naravno, to jeste predušlov za dobru organizaciju nastavnog rada i za podsticanje učenika na rad, ali je potrebno da i u uslovima koji nijesu savršeni možemo da na kvalitetan način organizujemo nastavu koja je povoljna za razvoj učenika.

Zaključna razmatranja

Sve navedene teme u ovom radu su široke i zahtijevaju duboka istraživanja i promišljanja. Za povoljan razvoj darovitog učenika potrebna je potpuna individualizacija vaspitno-obrazovnog procesa, kompetentan nastavnik koji razumije njegove potrebe, stimulišuća sredina koja ne prekida tok razvoja učenika, ali i fleksibilnost, kako nastavnika, tako i učenika, za usvajanje novih znanja i stvaranja „širine“ u njegovom obrazovanju i promišljanju. Razvijanje divergentnog mišljenja, zona narednog razvoja i fleksibilnost jesu zapravo uslov za razvoj darovitosti kod učenika i za iskorišćavanje njihovih pojedinačnih talenata i sposobnosti radi njihovog ostvarenja i napredovanja na visokom nivou.

Literatura

1. Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima. Kako teoriju prenijeti u praksu (U zborniku: *Život i škola*, br. 25). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

2. Crain, W. (2014). *Vygotsky's Social-Historical Theory of Cognitive Development*. USA: Pearson.
3. Đorđević, B., Maksić, S. (2005). Podsticanje talenata i kreativnosti mladih – izazov savremenom svetu (*Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, broj 1. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja).
4. Đorđević, B., Maksić, S. (2005). Podsticanje talenata i kreativnosti mladih – izazov savremenom svetu, *Zbornik Instituta za pedagoško istraživanje*, br. 1. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
5. Ilić, dr M. (2010). *Porodična pedagogija*. Banja Luka, Mostar: Zavod za udžbenike.
6. Jovanović, N., Bajković, R. (2014). *Podrška darovitim i talentovanim učenicima – priručnik za nastavnike*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica.
7. Kohlberg, L., Mayer, R. (1972). Development as the aim of Education, *Harvard Educational Review*, Vol. 42, No. 4.
8. Kvašček, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Langer, Dž. (1981). *Teorije psihičkog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Lazarević, V. (2005). *Individualizovana nastava*. Obrazovna tehnologija, br. 2. Beograd.
11. Luković, S., Baucal, A. i Tišma, B. (2013). Dinamičko procenjivanje zone narednog razvoja testom za ispitivanje prvaka (TIP 1), *Primenjena psihologija*, Vol. 6(4).
12. Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
13. Milić, S. (2008). *Savremeni obrazovni sistemi*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
14. Milić, S. (2016). *Individualizovani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu*. Nikšić: Filozofski fakultet.
15. Podolskiy, A. (2012). Zone of Proximal Development; *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer Reference.
16. Rosić, V. (2003). *Daroviti između privatne sfere i društvene hipoteke*. Narodjeni – iskorišćen ali prezrt potencial, Novo mesto, Slovenija.
17. Stojaković, dr P. (2002). *Pedagoška psihologija II*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
18. *Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima (2015–2019) sa Akcionim planom (2015–2016)*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore.
19. Vigotski, L. (1975). *Psihologija umetnosti*. Beograd: Nolit.

FORMS OF EDUCATIONAL WORK AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR GIFTED STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

Different authors/educational experts dealing with students' giftedness have described this term in various ways. There is a number of different theories in the pedagogical, psychological and sociological literature that are exploring the development of giftedness, potentially gifted students, as well as forms of working with such students in order to encourage their abilities and development in general. Forms of work can be classified into two groups, namely educational forms of work with gifted students and teaching forms. We have described both groups and their significance. The first group includes separation, acceleration and curriculum enrichment, while the second group does the project work, group work, individual work and specific forms of work with different materials. We have brought into connection forms of work with gifted students with intellectual theories, and above all with the theory of the zone of proximal development and the theory of cognitive flexibility. Cognitive flexibility and the zone of proximal development are directly linked to the development of the gifted mind and the fostering of giftedness in the individual.

Key words: giftedness, cognitive flexibility, zone of the proximal development, educational forms, theories.

*Maja VUKA*¹
*Josipa MARIJANOVIĆ*²
*Jakov SABLJIĆ*³

STVARALAČKA NASTAVA KNJIŽEVNOSTI (2. dio)⁴

Rezime:

Nastavnik učenicima treba da omogući drugačiji pristup književnom djelom od uobičajene interpretacije, prije svega organiziranjem različitih kreativnih aktivnosti kojima se kod učenika povećava motivacija za čitanje, razvija se znatiželja te je učenik anagažiraniji za čitanje, pisanje, slušanje i stvaranje. Velika je uloga nastavnika u organiziranju stvaralačke nastave u kojoj nastavnik učenika potiče, animira, daje mu upute, objašnjava aktivnosti i metode te zapravo mentorira rad učenika. U članku se opisuju različite stvaralačke metode i aktivnosti kojima se omogućuje odmak od formalizirane analitičke nastave književnosti, a učenici primjenom opisanih metoda (izrada FB profila književnoga lika, organiziranje talk showa s likovima iz djela, izrada kocaka s motivima iz djela, književna čajanka i mnoge druge) u ostvarenju određenih nastavnih tema mnogo bolje ulaze u svijet mašte te u stanju fantazijske uživljenosti djelotvornije shvaćaju uzročno-posljedične veze unutar djela i njegove druge elemente. Osim toga, pri-

¹ Maja Vuka, nastavnica u Osnovnoj školi „Vladimir Nazor“ u Đakovu.

² Josipa Marijanović, Filozofski fakultet u Osijeku.

³ Jakov Sabljčić, Filozofski fakultet u Osijeku.

⁴ Većina članka odnosi se na opis nastavnih istraživanja i provjeru stvaralačkih modela nastave koje je ostvarila nastavnica Maja Vuka u Osnovnoj školi „Vladimir Nazor“ Đakovo te je zbog svog iznimnoga doprinosa u strukturiranju i sadržajnom obogaćenju rada stavljena na prvo suautorsko mjesto u autorskom po(t)pisu ovoga članka.

mjenom igre, stvaralaštva, timske suradnje i drugih inspirativnih aktivnosti izbjegava se površno i formalizirano razumijevanje pročitana sadržaja. Anketni upitnici koje su učenici ispunjavali nakon sati s dominantno stvaralačkom nastavom sumarno otkrivaju njihovu uspješnost u realizaciji ishoda sata, djelotvornost u osvježivanju metodičkoga rada po načelu zanimljivosti i poticajnost stvaralačke nastave aktiviranjem svih učenika bez obzira na njihovu dotadašnju čitateljsku kulturu i interese te se tako povećava intrinzična motivacija učenika za sadržaje u okviru nastave književnosti.

Ključne riječi: *stvaralačka nastava, stvaralačke metode/aktivnosti, istraživanje stvaralačke nastave, učenje stvaranjem, kreativnim radom i igrom*

Drugi dio članka (nastavak iz prethodnoga broja časopisa).

Treći primjer stvaralačke nastave – čajanka

Ishodi/aktivnosti: učenici razgovaraju o pjesniku i njegovim pjesmama, slušaju savjete kako postati *pjesmoznalac* (mrežna stranica), iznose svoja mišljenja, izriču obilježja poezije, stvaraju onomatopoejske izraze, interpretativno čitaju odabrane pjesme poštujući govorne vrednote, slušaju slušni zapis pjeva ptica, izražavaju dojmove i osjećaje, vrednuju izražajno čitanje drugih učenika prema unaprijed zadanim opisnicima, pišu lažnu strofu imitirajući pjesnikov stil.

Primjena: tijekom interpretacije lektirnoga sata

Opis: suvremeni pristup književnom djelu, primjerice zbirci poezije, zahtijeva odmak od tradicionalnog proučavanja književnosti. Osim analitičko-interpretativnog pristupa djelu, učenicima treba omogućiti drugačije promišljanje o književnim djelima. Interpretaciju teksta treba obogatiti dodatnim aktivnostima koji uključuju povećan angažman učenika kako bi djelo što bolje razumjeli te u konačnici i snažnije doživjeli. „Riječ je o aktivnostima čiji je cilj što uspješnije transponiranje učenika u atmosferu djela – scene, doživljaje ili ideje opisane u tekstu – buđenjem različitih osjeta te stavljanjem slušatelja/čitatelja u interaktivni odnos sa sadržajem koji istražuje.“ (Gabelica i Težak, 2017: 160) Osim interpretativnog čitanja kojim učenicima omogućujemo snažnije doživjeti djelo ili pjesmu, pomoću jezične djelatnosti slušanja, primjerice govorene žive riječi, tako se učenicima može povećati doživljaj i puštanjem zapisa zvukova pomoću kojih učenici povećavaju svoj doživljaj književnoga djela. Naglasak je na interaktivnosti – učenici su uključeni u sve aktivnosti te im takav pristup potiče prirodno urođenu znatiželju. Aktivnosti koje potiču učenika da postane aktivan sudionik nastavnog procesa rezultira snažnijim doživljajima i osjećajima te tako učenik može živjeti zajedno s djelom i u djelu kao individua koja razumije sve veze i poruke teksta (podteksta). Interaktivni pristup zahtijeva povećan angažman učenika, a na nastavniku je da omogući i stvori poticajno okruženje

pomno odabranim aktivnostima u opuštenoj atmosferi čajanke kako bi se ti zahtjevi uspješno ostvarili.

Primjer:

Čajanka za interpretaciju *Izabranih pjesama* Grigora Viteza

Učenici su trebali pročitati zbirku pjesama Grigora Viteza te odabrati tri pjesme koje su im se sviđele. Nisu trebali analizirati pjesme prema uobičajenom stilskom, analitičko-interpretativnom pristupu niti zapisivati bilješke u bilježnicu za lekturu. Kako bi se učenicima približila poezija i ljepota pisane riječi, učenicima je nastavnica rekla da na sat ponesu zbirku pjesama te im je uručila pozivnicu za čajanku (Šojat, 2019: www). Učenici su s uzbuđenjem čitali pozivnicu na kojoj je pisalo što će, gdje i kada raditi te što još trebaju ponijeti osim zbirke pjesama.



Pozivnica na čajanku
(osmislila i izradila Josipa Marijanović)

Motivacija – interpretativno čitanje

S učenicima nastavnica je razgovarala o pjesniku, njegovoj biografiji, poznavanju neke njegove pjesme od ranije, što očekuju od njegovih pjesama, pokazivala je učenicima na slikokazu fotografiju pjesnika. Kako bi dodatno motivirala učenike, nastavnica je interpretativno čitala učenicima već dobro poznatu pjesmu *Kako živi Antuntun* te nakon čitanja upoznala učenike s detaljima nastanka pjesme.

Nastavnica je prikazala na slikokazu kliznicu sljedećega sadržaja:

Ime Antuntun uzeo sam iz sjećanja na svoje dane djetinjstva. Imali smo u osnovnoj školi jednog učenika koji nam se činio malo smiješan, a njegovo ime Antun bilo nam je preozbiljno za njega, pa smo ga produžili u Antuntun. (Grigor Vitez)

Nakon toga razgovaralo se o poeziji, o tome što učenici znaju o poeziji/lirici, koja su njezina obilježja te ih je nastavnica zamolila da joj kažu vole li poeziju i da objasne svoje mišljenje o poeziji.

Pjesmoznalac

Učenicima je nastavnica na slikokazu pokazala korake i savjete kako bi trebali pristupiti poeziji, kako ju čitati te da jednostavno odbace sve predrasude o njoj (Kako postati pjesmoznalac, www). Učenicima se može podijeliti i letak sa smjernicama.



Letak sa savjetima o pristupanju poeziji (Šojat, 2019: www)

Slušanje – pjev ptica

Učenike je nastavnica zamolila da se udobno smjeste, zatvore oči i da samo slušaju zvučni zapis ptičjega pjeva (Ptice naših šuma, www). Za to vrijeme nastavnica je učenicima kuhala čaj ili im natočila donesene napitke. Učenici su utihnuli i pokušali što pomnije saslušati sve zvukove. Učenicima su uručeni listići (iz Šojat, 2019: www) na kojima su dopunjavali rečenice o svojim osjećajima i mislima tijekom slušanja ptičjih zvukova. Učenici su čitali dopunjene rečenice i usmeno ih komentirali.

Nastavni listić

Osjećaji i misli tijekom slušanja ptičjih zvukova. Dopuni rečenice.

Slušajući pjev ptica, kao da sam _____

Moje misli bile su _____

Osjećao/osjećala sam se poput _____

Moje raspoloženje bilo je kao _____

Ptice pjevaju poput _____

Imenovanje zvukova

Svaki je učenik nakon slušanja zvučnoga zapisa zvukova iz prirode osmislio jedan onomatopejski izraz koji je označavao zvuk koji je čuo u zvučnom zapisu te su tako učenici ponovili stilska izražajna sredstva. Imena zvukova nastavnica je zapisala na ploču. Imena koja su učenici dali svojim zvukovima jesu: „cicici-juuu, ciciciju“, „klepklep, klep“, „ku-ku-ku“, „crnl, crnl, crnl“, „haha-hu-kre“, „fiju-fiju“, „zvrn-zvrn-zvr“, „trdla-trdla“, „gugu-rugu“...

Kazivatelji poezije

Učenici su dobili zadatak odabrati jednu pjesmu iz zbirke te su ju trebali naučiti izražajno čitati poštujući govorne vrednote. Učenicima je nastavnica pokazala na slikokazu elemente vrednovanja za interpretativno čitanje (Kriteriji vrednovanja čitanja, 2019: www) na koje su trebali obratiti pozornost prilikom uvježbavanja čitanja pjesme (tempo, intenzitet, intonacija, stanika, mimika, geste, doživljaj).

Učenici su samostalno odabrali pjesme te su određeno vrijeme vježbali izražajno čitanje. Nisu svi učenici izražajno čitali pjesme – za čitanje se javilo desetero učenika te su naveli razloge zašto su odabrali te pjesme. Dok su učenici izražajno čitali pjesme, ostatak učenika vrednovao je njihovo čitanje prema opisnicima koje su dobili na nastavnom listiću.

Tako su vrednovali čita li učenik razgovijetno tekst, je li glasnoća čitanja primjerena, izgovara li učenik pravilno glasove, naglašava li točno riječi, je li brzina čitanja primjerena tekstu, ostvaruje li stanke u govoru na odgovarajućim mjestima, dočarava li načinom čitanja cjelokupni ugođaj teksta te su trebali zabilježiti uživaju li slušajući čitanje određene pjesme. Svi su učenici vrlo predano bilježili zapažanja na svoje nastavne listiće kako bi na kraju odabrali najboljeg čitača/čitačicu.

ČITAMO TEKST					
Procijeni kako su tvoji prijatelji ovladali vještinom interpretativnoga čitanja. U okomita polja desno upiši ime učenika ili učenice čije čitanje procjenjuješ.					
Razgovijetno čita tekst.					
Glasnoća čitanja je primjerena.					
Pravilno izgovara glasove.					
Točno naglašava riječi.					
Brzina čitanja primjerena je tekstu.					
Boja glasa uskladena je sa sadržajem teksta.					
Stanke ostvaruje na odgovarajućim mjestima.					
Načinom čitanja dočarava cjelokupni ugođaj teksta.					
Uživam slušajući ovo čitanje.					
SVEUKUPNO BODOVA:					

OCJENI ČITANJE BODOVIMA OD 1 DO 5. PRI ČEMU JE:

- 5 - u potpunosti
- 4 - uglavnom dobro
- 3 - djelomično dobro
- 2 - zadovoljavajuće
- 1 - potrebno je još vježbati.



Nastavni listić s opisnicima za vrednovanje čitanje (Skupina autora, 2019)

Lažna strofa

Stvaralački zadatak svakako je vrhunac sata, pogotovo nakon što su učenici pronikli u djelo na nekoliko razina. Prijašnjim aktivnostima učenicima su probudena gotovo sva osjetila. Omogućen im je dublji doživljaj lirskoga teksta, osvijestila im se uloga osjećaja i misli u osobnom doživljaju i percepciji lirskog izričaja. Zadatak u kojem se od njih zahtijeva stvaranje u skladu sa sadržajem, stilom i formom pjesničke zbirke odnosno pjesama iz nje može učeničko iskustvo dodatno povezati s razinom pjesnikova iskustva i doživljaja.

Zadatak pisanja lažne strofe nije nova metoda stvaralačkog zadatka, ali je izvrstan pokazatelj koliko su učenici shvatili i doživjeli pjesnikov stil, njegovu misaonost i osjećajnost. Učenici su trebali napisati jednu lažnu strofu koja bi se sadržajno, stilski i formom mogla uvrstiti unutar jedne pjesme. Koliko su bili vješti u tome pokazali su im ostali učenici koji su pokušali otkriti koja je strofa lažna, odnosno koja strofa nije pjesnikova.

Učenici su izvrsno riješili zadatak i otežali drugim učenicima otkrivanje lažne strofe. Vrlo vješto su uvrstili svoje lažne strofe uvažavajući osim tematsko-motivskoga sloja i ritam pjesme, rimu, čak i vrstu stiha. Ipak, na kraju su otkrili sve lažne strofe iako u nekoliko pokušaja. Jedna učenica je izvrsno stopila svoju strofu u pjesmu, te u njezinoj pjesmi učenici nisu otkrili koja je strofa njezina, a koja pjesnikova. Tako je proglašena pobjednica koja je najbolje osmislila lažnu strofu.

Evaluacija lektirnoga sata

Učenici su bili oduševljeni pristupom lektiri i prije stvarne interpretacije zbog opuštene atmosfere, neformalnoga učenja izvan školskih klupa. Oba sata učenici su ležali na dekama, jastučićima, bili su u čarapama i papučama, pili su čaj, jeli keksiće, družili se i vidjela se njihova uzbuđenost i opuštenost. Bili su i te kako znatiželjni što će se i kako raditi te ih je zanimalo što im je sve nastavnica pripremila. Čajanka je zapravo izvrsna motivacija kada učenici odmaknuti od tradicionalnog načina poučavanja osjećaju drugačiju i poticajnu atmosferu u kojoj žele sudjelovati i učiti na neformal(izir)an način.

Čajanka se može provoditi pri obradi svih drugih lektirnih djela, posebice onih djela koja učenici otežano shvaćaju i razumiju jer u opuštenom i neformal(izira)nom okruženju može se od učenika izvući njihov radni maksimum te ostvariti sve ishode koje je nastavnik planirao.

Anketni listić koji je nastavnica učenicima uručila na kraju sata sadržavao je još jedno pitanje. Zanimalo ju je s kojim će znanjima učenici izaći s tog sata, te ih je u anketi zamolila da navedu neke pojmove koje su naučili na tom satu.

1. Koja vam se aktivnost najviše svidjela na satu interpretacije zbirke pjesama?

Učenicima se svidjelo što su na satu istodobno mogli piti čaj, sjediti na dekama te obraditi lektiru (7), što su čitali pjesme pred razredom (8), što su slušali pjev ptica (3), što su vrednovali čitanje poezije (3) te što su pogađali lažnu strofu (3).

2. Koja vam se aktivnost najmanje sviđjela?

Većina je učenika izjavila da im se na satu sviđjelo sve (12), dva učenika navela su da im se najmanje sviđjelo pisanje lažne strofe, pijenje čaja (3) i što je moralo završiti (3). Zatim je jedan učenik naveo da mu se nije sviđjelo to što nisu svi učenici imali priliku čitati. Dva su učenika navela vrednovanje čitanja pjesama, a jedan je učenik naveo da mu se nije sviđjelo čitanje pjesama.

3. Razlikuje li se taj sat od uobičajenih lektirnih sati?

Svi su učenici naveli da se taj sat razlikuje od uobičajenih sati lektire. Objašnjenja koja su učenici naveli: *bili smo na podu, pili čaj i jeli keksiće; nismo sjedili na stolicama; nismo morali pisati u bilježnicu bilješke; čitali smo pjesme; družili smo se mnogo i uživali; slušali smo pjesme; na uobičajenom satu lektire nismo imali takve vrste igara; nikada nismo radili ovako nešto; bio je jako zanimljiv i želim da svaki sat bude ovakav; ne zabavljamo se kroz učenje kao sad; družili smo se, pili čaj, a uz to smo učili; pričali smo o poeziji, dok inače razgovaramo o prozi; razlikuje se po tome što smo ga radili na malo drugačiji način, ali opet je bilo zabavno kao i na ostalim lektirnim satima.*

4. Biste li voljeli da je svaki lektirni sat ovakav?

Svi su učenici izjavili potvrdno, osim jednog učenika koji je opravdao svoj stav da bi bilo previše čaja. Ostali su učenici, koji žele ponoviti takav sat, objasnili da im je *bilo zabavno, zanimljivo, drugačije jer su se mogli družiti i jer se na taj način lakše uči.*

5. Biste li išta promijenili na tom satu?

Dvoje učenika izjavilo je da bi promijenilo nešto na tom satu te su naveli da bi voljeli *da su svi imali priliku čitati pjesmu*, dok je jedan učenik predložio da se ubuduće takav sat napravi na *otvorenom, da imamo piknik*. Ostali učenici ne bi ništa mijenjali.

6. Navedite neke pojmove koje ste usvojili/naučili na tom satu.

Svi su učenici zabilježili jedan ili više pojmova. Njihovi su odgovori: *naučila sam kako pravilno čitati, smišljati lažne stihove; da je poezija zabavna, o poeziji koja mi se na kraju i sviđjela, pronaći onomatopeju i personifikaciju u pjesmama, da je poezija zanimljiva; naučili smo kako postati pjesmoznalac u deset koraka; da lektiru ne treba „štrebati“ nego uživati u čitanju; čitati lektiru s razumijevanjem; naučila sam ponešto o pjesniku Grigoru Vitezu i njegovim pjesmama; da se možemo i zabaviti dok učimo; kako izražajno čitati.*

Zaključak o vrednovanim satima stvaralačke nastave

Sva tri navedena stvaralačka pristupa lektiri provedena su u petim razredima, a evaluacijski listići koje su učenici popunjavali u završnom dijelu sata pomogli su i učenicima u osvješćivanju onoga što su radili. Njihovi odgovori su izvrsna

povratna informacija o tome što je na satu bilo dobro, što se može popraviti, kako su se učenici osjećali i što su mislili dok su izvršavali zadatke te na kraju koje su pojmove usvojili, odnosno jesu li ostvareni planirani ishodi. Učenički odgovori odgovaraju potrebama suvremenog poučavanja – učenici žele odmak od formalnoga i tradicionalnoga pristupa književnim djelima, žele biti aktivni sudionici nastavnoga procesa te učiti stvaranjem, kreativnim radom i igrom. Također se može zaključiti da je učenicima potrebno osigurati dinamične sate u kojima se često izmjenjuju nastavne situacije te je nužno obratiti pozornost na potrebe, vještine i znanja svakog učenika pojedinačno. Sate treba osmisliti na način da se uključuju sve jezične vještine, često uvrstiti integraciju s drugim predmetima i međupredmetne teme, a sadržaji, aktivnosti i zadaci bi se trebali isprepletati i u okviru unutarpredmetne korelacije. Učenici ne žele ponavljanja, a nastavnicima je veliki izazov iznova učenike motivirati i aktivirati različitim aktivnostima. Stoga, dobro osmišljen stvaralački sat iziskuje kreativnost u osmišljavanju njegovih sadržaja i aktivnosti.

Istraživanja pokazuju (Gabelica i Težak, 2017: 96) da je učenicima čitanje opterećenje (31%), dok pisanje o lektiri odnosno pisanje bilježaka o lektiri predstavlja učenicima veliki problem (51%). I učenički odgovori u anketama koje su provedene za potrebe istraživanja ovoga rada potvrđuju navedeno. Učenici su najviše izrazili svoje nezadovoljstvo pisanjem sažetka lektire, bilježenjem mjesta i vremena radnje i analizom likova jer im oduzima mnogo vremena, te im takav pristup lektiri nije zanimljiv. Učenici sve promatraju kroz prizmu zanimljivosti i sadržajne privlačnosti, te je potrebno sate uskladiti s načelom zanimljivosti, tako ih isplanirati i odgovoriti na potrebe suvremenog učenika. Veliki je problem učenicima pisanje, oslabljena im je grafomotorika zbog pretjerane uporabe digitalnih alata, te radije posežu za digitalnim i virtualnim sadržajima koji im mogu olakšati kako pristup informacijama tako i brže obavljanje određenih zadataka. Zadovoljni su kad mogu rabiti digitalne alate, služiti se internetom, učiti kroz igru i zabavu, vole neformalne oblike poučavanja te žele odmak od dosadašnjih načina i metoda poučavanja.

Postoje mnoge metode kojima se nastavnici mogu služiti kako bi učenicima približili ljepotu pisane riječi, povećali njihovu motivaciju, potaknuli kreativnost kod učenika, ali i pristupili svakom učeniku individualno jer dobro osmišljenim scenarijem sata može se svakog učenika potaknuti na aktivnost kojom je spreman pokazati svoje sposobnosti i vještine.

Ostali primjeri stvaralačke nastave

1. *Talk show* (August Šenoa, *Povjestice*)

a) *talk show* s likovima iz povjestice *Postolar i vrag*, *Kugina kuća* te *Kameni svatovi*

Zadatak: napravite *talk show* s glavnim likovima iz povjestice *Postolar i vrag*. Odaberite voditelja, likove koje će glumiti učenici (postolar, vrag i Sinak Božji), osmislite pitanja za likove, a likovi neka smisle svoje odgovore. Tema razgovora neka bude događaj iz povjestice.

Osmislite scenu za *show*, kako izgleda, gdje sjede gosti, jesu li svi na sceni ili dolaze jedan po jedan.

2. Facebook profili (August Šenoa, Povjestice)

Učenici trebaju napraviti *Facebook* profil lika vraga, Sinka Božjeg ili postolara iz povjestice *Postolar i vrag*, profil Jele i Kuge iz povjestice *Kugina kuća* i profile likova Janje, mlinara i mlinarice iz povjestice *Kameni svatovi*.

Zadatak: napravi vragov *Facebook* profil iz povjestice *Postolar i vrag*. Istraži kako izgleda *Facebook* profil, navedi sve informacije, stavi fotografije ili nacrtaj likove/motive, navedi objave likova, tko su mu prijatelji, što voli, koje stranice prati i koje likove. Pokušaj imitirati stvaran izgled profila te ga nacrtaj na plakat koji ćeš predstaviti na lektirnom satu.



FB profil za lik vraga iz
Šenoine povjestice *Postolar i vrag*
(izradili učenici Osnovne škole „Vladimir Nazor“ Đakovo)

3. Druženje s književnicom (Ivana B. Mažuranić, *Priče iz davnine*)

a) U cipelama književnice

Odaberemo jednog učenika/učenicu kojima je zadatak proučiti biografiju autora/autorice te u jednoj ili dvije minute predstaviti učenicima njegov/njezin život, ali u prvom licu.

Zadatak: prouči biografiju književnice Ivane Brlić Mažuranić. Napiši u obliku natuknica pojedinosti koje smatraš važnima ili zanimljivima te oblikuj kratku biografiju književnice. Biografiju ćeš predstaviti ostalim učenicima na

lektirnome satu. Svoj javni govor odnosno predstavljanje izgovorit ćeš u prvom licu kao da si ti književnica.

b) Aktualna minuta s književnicom

Ova je metoda zamišljena za ostvarenje nakon što su učenici saslušali biografiju književnice. Učenici se javljaju kako bi se susreli s književnicom te joj u vremenu od jedne minute postavili nekoliko pitanja koja ih zanimaju. Književnica im odgovara te oni razgovaraju o njezinom životu i njezinim djelima. Pred kraj razgovora književnica im ponudi listiće s pitanjima koje izvlače, čitaju pitanje te odgovaraju na njega. Odgovori će pokazati koliko su književnicu pozorno slušali na početku sata.

Zadatak za učenicu (književnicu): sastavi nekoliko pitanja vezanih uz tvoj život i stvaralaštvo, a koja su vezana uz tvoj javni govor koji ćeš predstaviti učenicima. Učenici će izvlačiti jedno pitanje te odgovoriti na njega za vrijeme aktualne minute s književnicom.

4. Kockica (za)davalica

Kockica (za)davalica metoda je koja je predviđena za uporabu na lektirnom satu, satu interpretacije i analize novoga gradiva. Metodom se nastavnik može poslužiti kada želi provjeriti jesu li učenici uistinu pročitali zadano lektirno djelo. Kockica (za)davalica sadrži pet strana od kojih je svaka ispunjena pitanjima i zadatcima. Učenici dobivaju kockicu u kojoj se nalazi dar ili tajanstveni predmet i zadatci s unutrašnje plohe kockice. Učenici trebaju pratiti slijed pitanja na kockici odnosno slijed brojeva na plohama kockice (1–5) te tim redom odgovarati na dobivena pitanja. Kockica (za)davalica sadrži dar koji učenici trebaju izravno povezati s radnjom djela, što je ujedno posljednje pitanje svake kockice (za)davalice.

Ova se metoda može iskoristiti u individualnom, ali i u skupinskom radu. Učenici mogu individualno rješavati pitanja s kockice (za)davalice tako da podižu ruku i samostalno se javljaju kako bi otkrili odgovore koji se dopunjavaju i odgovorima drugih učenika. Time je kockica (za)davalica riješena u kraćem roku, no njezina je funkcija provjeravanja pročitano djela djelotvornija u skupinskom radu.

U skupinskom je radu metoda upotrebljiva izradom više kockica (za)davalice s različitim pitanjima koja se odnose na isti sadržaj odnosno isti naslov. Proizvoljno se odredi broj kockica odnosno prema željenom broju skupina u koje nastavnik podijeli učenike. Ovaj način rada uzima više vremena od sata, ali se njime obuhvaća više ideja i omogućuje bolja provjera pročitano djela.

Prije nego se kockica (za)davalica uporabi u nastavi, važno je napomenuti da učenici trebaju biti već upoznati s djelom o kojem je riječ. Ako je teško pronaći figuricu koja je potrebna za predstavljanje djela (lika, motiva, simbola),

a smišljena je ideja za njezinu povezanost s djelom, umjesto figurica neka se prilože sličice kao dar.

Još jedna opcija jest kada učenici dobiju prazan obrazac kockice, samostalno smisle zadatke i prilože dar te kockicu uruče drugom učeniku. Kockicu ukrašavaju vrpcom i ilustriraju kako bi bila vizualno atraktivna. Darovani učenik rješava zadatke i objašnjava dobiveni dar u kockici.

Kockica (za)davalica za roman *Koraljna ogrlica* Jelice Gjenero Uvod (prije nego učenici otvore kockicu)

Kockica (za)davalica za vas je pripremila fantastično iznenađenje. U svakoj se kockici nalazi koraljna ogrlica koja, baš kao i u djelu, ima dobre moći. Svaku će skupinu jedna ogrlica naučiti jednu moć, a ta će se moć odnositi na sposobnosti koje ćemo otkriti u sebi samima. Svaka kockica (za)davalica uputit će vas na siguran dolazak do cilja. Jedino što trebate raditi jest slijediti njezine zadatke kojih je ukupno pet. Vrlo je važno ne preskakati korake jer u suprotnom vaša moć neće biti u potpunosti ostvarena.

Kockica u sebi sadrži i listić na kojem piše kako se naziva moć koju ste uspjeli otkriti nakon rješavanja svih zadataka. Listić otvorite tek nakon rješavanja posljednjega zadatka. Kockica (za)davalica čeka na vas! Sretno u otkrivanju fantastičnih moći!

	<p>1.</p> <p>Učenik koji me je prvi otvorio neka uzme u svoje ruke ogrlicu i izabere učenika iz svoje skupine koji će prvi nositi ogrlicu. Izabrani učenik neka stavi ogrlicu oko vrata i zajedno s prvim učenikom pokuša se prisjetiti što više dobrih osobina koje smo mogli naučiti od likova u djelu <i>Koraljna ogrlica</i> te ih zapišite na poseban papir.</p>	
<p>4.</p> <p>Ogrlica se treba nalaziti u rukama učenika koji će ju posljednji put prosljeđivati u skupini te ju još ni jednom nije imao kod sebe. Zadatak ovog učenika uzeti je ogrlicu, staviti oko vrata i od svega što su do sada učenici napravili i opisali pokušati odrediti temu <i>napriče u našoj školi</i> koja će se izričito odnositi na rad ove skupine i zadatke koje je kockica (za)davalica pripremila za vas.</p>	<p>5.</p> <p>Nakon četvrtog zadatka ogrlicu sada treba preuzeti učenik koji je prvi otvorio kockicu (zadavalicu jer će vam on otkriti koju ste moć uspjeli usvojiti u rješavanju svojih zadataka. Tvoj je zadatak sada otvoriti papirić i pročitati cijeloj skupini o kojoj je moć riječ te nakon toga skinuti ogrlicu i vratiti je natrag meni kako bih iznova uspjela drugim učenicima podariti svoju moć.</p>	<p>2.</p> <p>Nakon što ste uspješno odradili prvi zadatak, ogrlica mora doći do sljedećeg učenika. Učenik koji ju je posljednji nosio treba staviti ju oko vrata učeniku desno od sebe. Taj učenik sada treba izabrati jednu dobru osobinu od napisanih i samostalno prepričati događaj u djelu koji nas je naučio toj osobini.</p>
	<p>3.</p> <p>Nakon izvršenog zadatka predaj ogrlicu istim smjerom. Sada učenik desno od tebe treba nositi ogrlicu. Njegov je zadatak pokušati nacrtati osobinu koju je učenik prije njega odabrao i prepričao. No, crtež će biti uspješan jedino ako se učenik posluži kreativnim priborom ostalih učenika iz skupine. Nakon crteža slijedi njegov kratak opis koji svi sudionici skupine moraju pažljivo poslušati.</p>	

Zadaci na unutrašnjoj strani kockice (za)davalice
(osmislila Josipa Marijanović)

Dragi učenici! Čestitam vam na uspješno obavljenim zadacima. Uspjeli ste usvojiti vrlo važnu moralnu sposobnost, a to je moć dijeljenja! Bez dijeljenja nema istinskoga uspjeha, a bez uspjeha nema sreće. Zato se veselite svakom dijeljenju s drugima i pokušajte zajedno sa mnom poučiti druge ovoj moći.



Rješenje: listić priložen uz ogrlicu koji se otvara nakon što se svi zadaci završe.



Unutrašnjost kockice (za)davalice

5. Književna brošura

Učenici izrađuju književne brošure. Nastavnik osmisli obrazac brošure sa svim odrednicama (mjesto radnje, likovi, karakterizacija, bilješka o piscu, teme djela). Popis elemenata brošure promjenjiv je i prilagodljiv svakom pojedinom naslovu. Učenici za čitanje djela izvan nastave uzimaju gotov obrazac, ispunjavaju ga i savijanjem lista papira oblikuju brošuru koja im ostaje kao trajni podsjetnik na pročitano djelo. Učenici mogu samostalno i svojeručno oblikovati, nacrtati i ispuniti književnu brošuru. Ona je pamtljivija i atraktivnija ako na njoj svoje mjesto nađu fotografije djela odnosno njegova naslovnica i fotografija pisca. Tako nastaje likovno bogata i sadržajno korisna rukotvorina.

RADNJA:

Uvod: Bunt, Bunta i Baunti trojica su nestašnih dječaka koji pohađaju sedmi razred osnovne škole i aktivno rade na osnivanju hip-hop glazbene skupine Rep Bend Bunt.

Zaplet: Kao zaštitni znak i znak prepoznavanja Bunt, Bunta i Baunti osmišljavaju šablonu grafitu RBB koji će, prema njihovoj zamisli, osvanuti pred kraj školske godine na nekom zidu.

Vrhunac: Predložak za grafit biva ukraden te jednoga jutra grafit osvine na pročelju škole. Svi krive trojca za učinjeni vandalizam no Bunt nastoji dokazati njihovu nevinost.

Rasplet: Trojac uspješno otkriva zločesto nasilnika Boruta te im je ukinita kazna zbog koje su trebali izostati s malog maturanta.

Završetak: Na dan priredbe, kao znak protiv vandalizma na pozornici je stajao izvješten tiskani natpis RBB u velikom formatu. Dječaci su bili ugodno iznenađeni.

MJESTO RADNJE:

Na početku: Buntov dom
Glavno mjesto radnje: škola
 Na završetku: pozornica (škola)

LIKOV:

Glavni lik (protagonist): Bunt
 Karakterizacija: Učenik sedmog b razreda i glavni reper glazbene skupine RBB. Najkreativniji član svoje skupine koji smišlja sve detalje za napredak RBB-a. Dolazi na ideju snimanja spota, koja se naposljetku ostvaruje na priredbi.

Lik suprotstavljen glavnom liku (antagonist): Borut
 Karakterizacija: Dječak koji često pokazuje nasilničko ponašanje. Nerijetko ulazi u sukobe s dječacima, ali i djevočicama. Članovima RBB-a želi smjestiti nasilničku podvalu u kojoj na kraju ne uspijeva. Njegovom devijantnom ponašanju na kraju ipak staju prijateljstvo i razumijevanje.

Sporedni lik:
 Bunta
 Karakterizacija: Jedan od trojice članova glazbene skupine RBB. Nestašan dječak koji uz svoje prijatelje ostvaruje želju okupljanja glazbene skupine i snimanja spota.

Sporedni lik:
 Baunti
 Karakterizacija: Najambiciozniji dječak glazbene skupine RBB. Smišlja ime „Škul is kul“ za glazbenu skupinu kada se probije u svijetu.

Književna brošura za
 roman *Nulti sat* Siniše Cmrka, 2. dio
 (izradila i sastavila Josipa Marijanović)

PISAC
 Ime i prezime: Siniša Cmrk

TEME I IDEJA:

NASLOV: *Nulti sat*



PISAC: Siniša Cmrk

GODINA IZDANJA: 2013.

Biografija: Poznati voditelj dječje emisije *Turbo Limach Show*. Dio je hrvatskog književnog noviteta za djecu i mladež otkako je 2013. godine objavio svoj roman *Nulti sat*. Rođen je u Zagrebu 1963. Odrastao u Podravini, osnovnu školu pohađao u Stankovcu, Đurđevcu, Koprivnici i Delekovcu. Za sebe govori da ga je literarni uradak iz osnovne škole bitno odredio za cijeli život te osnovnu školu smatra najvažnijim socijalnim oblikovateljem ličnosti i međusobnih veza. Danas živi u Kupincu gdje nastavlja pisati romane za djecu.

Djela: *Nulti sat*, *Zerk domaćinstvo: priče mačka Pisa u stihoPisu*, *Mjesečoludar: pjesmice o mjesecima*.



Svakidašnjica osnovnoškolaca koji pokušavaju osnovati hip-hop bend, izboriti se za svoja učenička prava i stati na kraj vandalizmu.

Prijateljstvo će uvijek nadjačati zavist i neslogu.

Književna brošura za
 roman *Nulti sat* Siniše Cmrka, 1. dio
 (izradila i sastavila Josipa Marijanović)

Literatura

1. Gabelica, Marina i Dubravka Težak, *Kreativni pristup lektiri*, Učiteljski fakultet, Zagreb, 2017.
2. Kako postati pjesmoznalac, preuzeto s: <https://sway.office.com/eY3f-suYZOYuKlMK5?ref=Link&loc=play>. 8. 1. 2020.
3. Kreativnost, *Hrvatska enciklopedija*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=33832>. 3. 12. 2019.
4. Kriteriji vrednovanja čitanja. 2019. Preuzeto s: <https://www.e-sfera.hr/dodatni-digitalni-sadrzaji/a3407c70-1177-4f4b-b8c4-31542d3aabfe/>. 4. 1. 2020.
5. Ptice naših šuma, preuzeto s: <https://www.youtube.com/watch?v=3Qu4O1VFys8>. 8. 1. 2020.
6. Skupina autora (Julijana Levak, Iva Močibob, Jasmina Sandalić, Ida Petto, Ksenija Budija), *Hrvatski bez granica 5: integrirani udžbenik hrvatskoga jezika i književnosti za peti razred osnovne škole*, dodatni materijali, Zagreb, 2019.
7. Šojat, Anita, *Snaga riječi 5: metodički priručnik za učitelje uz čitanku Snaga riječi 5*, Školska knjiga, 2019, preuzeto s: <https://www.e-sfera.hr/podrskauz-udzbenik/318a9889-d647-4605-87e6-bb6652b8b3f4>. 4. 1. 2020.

CREATIVE LITERATURE TEACHING

Abstract

In teaching literary work teacher should use different approach to his students instead of usual interpretation, he should primarily organize various creative activities that will increase students' motivation for reading, their curiosity and involvement in reading, writing, listening and creating. The teacher's role in organizing creative teaching is great because the teacher encourages students, entertains them, gives them instructions, explains activities and methods and supervises students' work. The paper outlines various creative methods and activities that would create better active learning environment instead of formalized analytical literature teaching. Thus students will be able to apply the described methods (creating a FB account of a literature character, organize a talk show with characters from a literary work, create cubes with motives from a literary work, literature tea party and many others) for certain teaching topics in a much better way. They would enter the world of imagination and fantasy, understand the causal relationship within a literary work and many other elements of literary work. Besides, by applying games, creative work, team work and other inspirational activities a superficial and formalized understanding of the read content is avoided. Questionnaires completed by students after class with predominantly creative teaching reveal their success in class outcome, effectiveness in achieving methodical work based on the principle of curiosity where all students are engaged creative teaching environment regardless of their current reading culture and interests. All these will add to increasing of intrinsic motivation of students for the contents within literature teaching.

Key words: creative teaching, creative methods/activities, creative teaching research, learning by creating, creative work and play.

Marija KRSTINIĆ¹
Jasmina ROGULJ²

BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING

Abstract

It is assumed that beliefs about language learning can affect proficiency level achieved in a foreign language among students.

For the purpose of this research, the authors decided to focus on beliefs and attitudes about German and English languages among Croatian students. It is a common belief that English language is easier to acquire and master, whereas German language is often thought to be more complicated and grammar considered to be very difficult.

This paper aims at investigating beliefs about German and English language learning on the one hand, and success in learning English and German as foreign languages (EFL) among Croatian students on the other.

The results of the research show only minor differences in students' beliefs about both languages, so that the first hypothesis cannot be confirmed. The second hypothesis is only partly confirmed because only several BALLI items show significant correlation with languages in question.

This study suggests that language learners' beliefs about language learning are worth investigating to support language teachers in setting appropriate teaching goals.

Ključne riječi: beliefs, language learning, language proficiency

¹ Zagreb University of Applied Sciences, Zagreb, Croatia.

² University Department of Professional Studies, University of Split, Split, Croatia.

1. Introduction

It is assumed that beliefs about language learning can affect proficiency level achieved in a foreign language among students. Beliefs can affect understanding and acquisition of complex contents. Along with motivating students to learn, they can influence the choice of the language contents that students will concentrate on. Research trends in the Second Language Acquisition (SLA) have changed in the last two decades. They have focused more on how students acquire foreign languages and which factors influence the process of foreign language acquisition than on various teaching methods.

Beliefs about language learning belong in the domain of affective variables, such as attitudes, motivation, anxiety etc. Richardson (1996, p.103) defines beliefs as “psychologically held understandings, premises or propositions about the world that are felt to be true”. They can be defined as an individual’s representation of the world, whether correct or incorrect.

Teachers need to know their students in order to arrange the classroom procedure in the most effective way for learning. Students who believe that their study is interesting and important are more actively engaged in the learning process and more persevering in their academic work. Furthermore, beliefs about language and language learning can influence students’ motivation and their attitudes toward language acquisition (Riley, 1996).

The pioneer in this area of research was Elaine Horwitz from the University of Texas, Austin. In the 1980s, she designed an instrument to assess students’ beliefs about learning a new language called Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI). She conducted her research among students and instructors at the University of Texas, Austin, which subsequently generated a great research interest and a multitude of further studies into the nature of beliefs held by language learners. Horwitz (1985) claims that every individual has an already formed belief about language learning, even before the learning process starts. She thinks that wrong beliefs can result in using less efficient learning strategies, which can, in turn, have a negative impact on students’ success. In her view, beliefs are significant not only because of the influence they have on expectations and commitment in language learning, but also because it is easier to change wrong beliefs than learning strategies or learning styles (1987). Consequently, strategy choice determines how well learners progress in their attempts to learn a language. Finally, it has been recognized that beliefs about language learning are context-specific and learners from different cultures may have different attitudes and opinions about learning a new language.

2. Croatian Point of View

Research studies on beliefs about language learning in Croatia are not numerous. The research conducted by Mihaljević Djigunović and Kovačić in 1996 including students of Journalism and Political Sciences at the Faculty of Political Sciences, University of Zagreb, Croatia. The results of the research indicate importance of students' beliefs in the process of language learning, with the emphasis on vocabulary, grammar and accuracy as opposed to fluency.

Vesna Bagarić (2007) compared English and German language learners' level of communicative competence in writing and speaking in primary and secondary schools in Croatia. The results show no significant differences at A2 level (4-5 years of learning the target language). However, English and German language learners at B1 level (8-9 years of learning the target language) show significant differences in both writing and speaking, and almost all components of communicative competence.

For the purpose of this research, the authors decided to focus on beliefs and attitudes about German and English languages among Croatian students. It is a common belief that English language is easier to acquire and master, whereas German language is often thought to be more complicated and grammar considered to be very difficult.

It is also important to state that since students in Croatia study English at schools from an early age and are heavily exposed to English in their everyday lives, it seems that English is practically becoming a second language. German, on the other hand, is studied usually only for a couple of years, most often in high schools.

The importance of English in Croatian setting has been unquestionable. On the one hand, through the process of globalization referred to primarily as an economic phenomenon "involving the increasing interaction, or integration of national economic systems through the growth in international trade, investment, and capital flow" (Wu, L. and Ben-Canaan, 2006), English has unmistakably achieved the status of the world's lingua franca. It is the most taught foreign language which is widely used in the international business context both in Europe and globally. However, not only competence in English emerges as a "must" for the modern economic development. Based on the European Commission Staff Working Document from 2012 it seems that competences in more than one foreign language will meet the labour market needs and improve domestic and international employability of the European workforce. According to this document, English has become the first foreign language but "...it is proficiency in more than one foreign language that will make a decisive difference in the future." (p.2)

3. Aim

Due to the aforementioned related to the impact of students' beliefs on their learning progress on the one hand, and the need to master at least two foreign languages in such a small country as Croatia, this paper aims at exploring Croatian students' beliefs about learning English and German languages. In addition, this study also investigates potential relationship between student' proficiency level in English (sample 1) and German (sample 2) with their beliefs about those languages. The following research questions are addressed:

1. To what extent do beliefs about these two languages differ?
2. Is there a correlation between beliefs and language proficiency (explored for each language separately)?

The following hypotheses will be tested:

H1: Students learning English (in comparison to those learning German) will have a generally more positive attitude towards learning English in terms of their overall English proficiency, need of English proficiency for their career and further improvement of their knowledge.

H2: There will be a positive correlation between beliefs and proficiency in both languages.

4. Method

4.1. Participants

A total of 120 students, majoring in economics from the University Department of Professional Studies, University of Split, Croatia took part in this research. They were third semester part time students enrolled in two language courses: sample 1 was composed of sixty students attending English for Business Purposes as a compulsory course, whereas sample 2 was composed of sixty students who chose German language as an elective course. There were two groups per course consisting of 30 students respectively. Data were collected for each language course separately. All students were native Croatian speakers.

Firstly, the percentages of females and males varied in these two target language courses with the age range being similar. The English sample was composed of 47% males and 53% females, with the average age of 24, ranging from 19 to 43. In the German sample, in contrast, there were considerably more females (88%) than males (12%) with the average age of 28, ranging from 21 to 41.

Secondly, the data collected from the English sample indicate extensive experience in English language learning (97% of all the respondents) prior entering the university, with an average mean of 8 years ($SD=2,33$), ranging from 2 to 14. As expected, with reference to the previous German learning experience in

the German sample, fewer students (67%) reported learning this language before entering the university. The average duration of learning German was 4,8 years (SD=2,4), ranging from 1 to 11. Thirdly, data show that 55% of students from the English sample learned in their previous education another foreign language (49% of them German and 43% Italian). On the contrary, out of 90% of students from the German sample who indicated having learned another foreign language in their previous education, 89% reported that it was English.

Finally, the majority of students in the English sample reported using English also as an out-of-class activity (75%), whereas, in contrast, a very small number of students from the German sample (8%) reported using German out of class. Data representing situations in which languages are used out of class are shown in Table 1

Table 1: Situations in which English / German is used out of class

	English sample	German sample
Internet only for fun and informal communication	44,4%	100,0%
Internet only for educational purposes	2,2%	
Internet only for business	8,9%	
Internet for fun / educational purposes	15,6%	
Internet for fun / educational / business purposes	28,9%	

2.2. Instruments

2.2.1. The BALLI

The Croatian translation (Mihaljević Djigunović and Kovačić,1996) of the learner self-report BALLI questionnaire (Horwitz, 1985) was used in this research to explore students' beliefs on a variety of issues related to English and German language learning. The original design developed by Horwitz was slightly modified so that the instrument can be adapted not only for the Croatian context, but also in terms of technological advances. For example, two new audiovisual media „CD/DVD ROMS“ were added in the item 26 (originally: „*It is important to practice with cassettes / tapes.*“). Besides, in questionnaires distributed among students learning German, for the purpose of this research the word English has been replaced by the word German (items 3, 8, 9,12, 13, 14, 20, 21, 24, 28, 29, 31, 32 and 34), so that beliefs about learning German can be collected and compared to those related to learning English.

The BALLI contains thirty-four items presented in a Likert-scale format. Students are asked to indicate their responses from „strongly agree, agree, neither agree nor disagree, disagree to strongly disagree“. There is no single composite score derived from this instrument; it was designed in such a way that individual items form students' conceptions about learning a particular language. These beliefs are categorized in five major areas: 1. The Difficulty of Language Learning; 2. Foreign Language Aptitude; 3. The Nature of Language Learning; 4. Learning and Communication Strategies; 5. Motivation and Expectations.

Additional questions related to students' demographic profile as well as on their previous learning experience, self-rated exposure to language, self-rated proficiency and self-perceived importance of English/German for their current/future professional career are placed before BALLI items.

2.2.2. Language proficiency tests

According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (**Council of Europe**, 2001) students enrolled on English for Business Purposes course in the third semester of their studies generally fall into the category of independent users (at B1/ B2 level), whereas learners of German, even when they have been learning German in their previous education, seem hardly to be able to exceed A2 level, thus falling into the category of basic users. It should also be mentioned here that all the classes, as it is usually the case at the tertiary level, especially with part-time students, were mixed-ability classes.

Proficiency in English and German was assessed by means of achievement tests developed to measure skills and knowledge acquired upon completion of the 60-lesson compulsory English for Business Purposes course and the elective 60-lesson German language course. Both tests were based on the content standards specified by the prescribed syllabus covering the areas of *Language use, Skills and Vocabulary*. Proficiency test scores were expressed in percentages as composite test scores.

2.3. Procedure

The questionnaires were administered to students in both samples during their regular class. It took them 15 to 20 minutes to complete the questionnaire. The questionnaires were not completed anonymously because the aim of this study was to explore the correlation between beliefs and language proficiency.

2.4. Data Analysis

Descriptive statistics, i.e. mean scores, frequencies and standard deviations, were computed for all BALLI items for both samples separately. All the percentages shown were rounded to the nearest whole number.

Pearson's product-moment correlation coefficients, as probably the most common inferential statistic, were used to assess the relationship between students'

English or German language proficiency and their beliefs about the language they have been learning when the study was being undertaken.

The quantitative analysis of the data was performed by using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 16.0 for MS Windows XP.

3. Results and discussion

The results show some interesting findings regarding the difference in beliefs about learning English or German language that are categorized into five major areas and presented in the Tables 1-5.

3.1. Difference in Beliefs about Learning English and German Language

3.1.1. Foreign Language Aptitude

The BALLI items of this group relate to students' beliefs about characteristics possessed by successful and unsuccessful language learners and their capacity to learn a foreign language. Responses of students from two samples are presented in Table 2.

Table 2: Foreign Language Aptitude

		1	2	3	4	5
1. It is easier for children than adults to learn a foreign language	ENG	58	26	10	5	0
	GER	77	20	2	2	0
2. Some people have a special ability for learning foreign language.	ENG	50	42	5	2	2
	GER	70	25	5	0	0
6. People in my country are very good at learning foreign languages.	ENG	7	32	52	8	2
	GER	3	33	57	5	2
10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one	ENG	13	20	35	23	8
	GER	12	35	23	23	7
11. People who are good at mathematics or science are not good at learning foreign languages.	ENG	5	3	28	35	28
	GER	3	8	32	33	23
16. I have a special ability for learning foreign languages.	ENG	3	20	35	25	17
	GER	3	17	43	23	13
19. Women are better than men at learning foreign languages.	ENG	5	3	53	23	15
	GER	8	8	58	17	8
30. People who speak more than one language are very intelligent.	ENG	27	22	43	3	5
	GER	20	28	42	7	3

33. Everyone can learn to speak a foreign language.	ENG	30	50	17	3	0
	GER	32	48	13	7	0

Note: Percentages have been rounded to the nearest whole number, thus may not add up to 100; 1 = strongly agree; 2 = agree; 3 = neither agree nor disagree; 4 = disagree; 5 = strongly disagree

As can be seen from Table 2, students learning English as well as those learning German agree that children learn foreign languages easier than adults (84% and 97% respectively), which is in line with the prevailing common wisdom (Horwitz, 1988). Another belief shared by both samples is that some people have a natural flair for languages (92% of students learning English and 95% of those learning German). In contrast to this finding, students in both samples expressed fairly neutral belief towards foreign language aptitude of their fellow Croatians, although students from both samples seem to be more likely than not (sample 1 – 39% and sample 2 – 36%) to think that their compatriots were good at learning foreign languages.

Beliefs about people who are good at math and science, but at the same time not good at languages were, similarly to Horwitz (1988), not supported by any of the student groups. Sixty-three percent of students in the English sample and fifty-six percent of students in the German sample disagreed with this statement. Slightly different results were obtained with reference to the belief that women were better language learners than men. Only small numbers in both samples (8% in the English and 16% in the German sample) agreed, slightly higher percentage of respondents didn't agree about female superiority in learning languages (38% in English sample and 25% in German sample), whereas the majority in both samples were neutral.

Although percentage of students in both samples who agreed that people had special abilities for foreign language learning was high, the results related to students' individual ability to learn a language were less promising. Forty-two percent of students in English sample and thirty-six percent in German sample did not perceive themselves as having necessary capacity for learning a foreign language, which might have negative consequences for their own expectations about learning.

It was also interesting to notice that approximately half of the students in any of the two samples were in favour of the belief “the more languages, the more intelligent“. Also, the percentage of those who believe that anyone can speak a foreign language was very high (80% of students in both samples).

3.1.2. Difficulty of Language Learning

This issue is concerned with a general difficulty of learning a foreign language as well as with some specific difficulties related to the students' particular target language.

Table 3: Difficulty of Language Learning

		1	2	3	4	5
3. The English/German language is difficult.	ENG	0	5	50	35	10
	GER	20	35	32	12	2
4. Some languages are easier than others.	ENG	35	47	17	2	0
	GER	43	40	12	2	3
15. If someone spent one hour a day learning a language, how long would it take them to speak it well?						
a) less than a year	ENG - 28%			GER - 32%		
b) 1-2 years	ENG - 48%			GER - 53%		
c) 3-5 years	ENG - 22%			GER - 12%		
d) You can't learn a language in 1 hour a day.	ENG - 2%			GER - 3%		
25. It is easier to speak than understand a foreign language.	ENG	7	7	25	33	28
	GER	0	12	25	32	32
34. It is easier to read and write in English/German than to speak and understand it.	ENG	8	17	38	20	17
	GER	8	28	38	15	10

Note: Percentages have been rounded to the nearest whole number, thus may not add up to 100; 1 = strongly agree; 2 = agree; 3 = neither agree nor disagree; 4 = disagree; 5 = strongly disagree

As can be seen from Table 2, there is a major difference between students' beliefs about difficulty of learning English and German. Only 5% of respondents regarded English as difficult, 45% as not difficult and 50% were neutral in expressing their opinion.

Students from both samples (82% of students learning English and 83% of students learning German) believe that the level of difficulty depend on the target language, which was also found in studies undertaken by Horwitz (1988), Bernat (2006) and Siebert (2003).

With respect to the length of time students would need to learn a foreign language well if they learned an hour per day, it was quite surprising to find out that in the German sample 32% of students felt they would need less than a year and 53% of students reported they would need 1-2 years to speak German well. In contrast to this finding, 28% of the English sample students believed it would take them less than a year and 48% believed it would take them 1-2 years to speak English well. Based on these results, it can be concluded that students from both samples were very optimistic, even unrealistic, in terms of their learning progress. Such beliefs might be understandable when it comes to learning English given the length of our students' previous learning experience and high

exposure to English, although results from other studies are quite opposite (e.g. Horwitz, 1988; Barnat, 2006). On the other hand, such optimism shown by German students is rather surprising since German is neither the first foreign language learned in Croatian schools, nor is students' exposure to German so high. Besides, such beliefs seem also to contradict the reported difficulty of German language.

The majority of students in both samples (61% and 62%) do not agree that it is easier to speak than understand a foreign language, with 25% of students in both groups who remained uncertain about this issue. On the other hand, 37% of English students and 25% of German students did not believe that it was easier to read and write than to speak and understand, whereas 25% of students in English sample and 36% in German sample agreed. The percentage of students neutral on this issue was the same for both samples (38%).

3.1.3. The Nature of Language Learning

The statements from this area cover a broad range of issues related to the nature of the language learning process, such as understanding the importance of the cultural contact, grammar, vocabulary or translation for making progress in language learning, etc. The results are presented in Table 4.

Table 4: The Nature of Language Learning

		1	2	3	4	5
8. It is necessary to learn about English/German-speaking cultures to speak English/German.	ENG	5	17	32	35	12
	GER	3	18	40	37	2
12. It is best to learn English/German in an English/German-speaking country.	ENG	58	32	5	2	3
	GER	73	15	5	7	0
17. The most important part of learning a foreign language is learning new words.	ENG	8	45	35	12	0
	GER	20	37	37	7	0
23. The most important part of learning a foreign language is learning grammar.	ENG	8	45	35	12	0
	GER	12	35	43	10	0
27. Learning a foreign language is different than learning other academic subjects.	ENG	22	48	27	3	0
	GER	28	32	28	10	2

28. The most important part of learning English/German is learning to translate from Croatian into English/German.	ENG	13	40	38	8	0
	GER	10	25	50	13	2

Note: Percentages have been rounded to the nearest whole number, thus may not add up to 100; strongly agree; 1 = strongly agree; 2 = agree; 3 = neither agree nor disagree; 4 = disagree; 5 = strongly disagree

Contrary to the results obtained by Bernat (2006) and Siebert (2003), whose students believed that knowing culture is important for language learning, but consistent with the results obtained in the study by Pašalić (2012), 22% of respondents from English and 21% of respondents from German sample agreed with this item. However, larger number of students from both samples (47% and 39% respectively) disagreed with the statement. In contrast to item 8, a large number of students in both groups believe that foreign language is best learned in the country in which it is spoken (90% and 88% of students in English and German samples respectively). These results are logical and in line with those of Bernat (2006) and Siebert (2003), indicating the value of immersion-type settings for learning foreign languages.

Next, 53% of students learning English and 57% of those learning German believed that learning new words was the most important part in language learning, which is quite similar to Bernat (2006) and Siebert (2003), but contrary to beliefs of learners from Horwitz's study (1988) who did not agree with that statement to such an extent. When it comes to grammar, the situation is similar. Fifty-three percent of students learning English and 47% of those learning German supported the idea of learning grammar. It can be concluded that such beliefs are not language specific, but are probably results of teaching strategies and instructional practices that students have been exposed to. Seventy percent of respondents from English sample and 60% from German sample agreed that learning a foreign language was quite different from learning any other academic subject. These results are in line with those studies that have already been mentioned.

3.1.4. Learning and Communication Strategies

This set of strategies seems to reflect students' actual language learning practices (Horwitz, 1988).

Table 5: Learning and Communication Strategies

		1	2	3	4	5
7. It is important to speak a foreign language with an excellent pronunciation.	ENG	28	32	30	7	3
	GER	20	42	25	10	3

9. You shouldn't say anything in English/German until you can say it correctly.	ENG	3	10	30	38	18
	GER	2	5	30	42	22
13. I enjoy practicing English/German with people who speak English/German as a native language.	ENG	18	32	32	15	3
	GER	7	18	33	23	18
14. It's OK to guess if you don't know a word in English/German.	ENG	27	40	27	5	2
	GER	22	42	27	8	2
		1	2	3	4	5
18. It is important to repeat and practice a lot.	ENG	45	52	3	0	0
	GER	67	30	0	2	2
21. I feel shy speaking English/German with other people.	ENG	10	8	28	30	23
	GER	20	18	32	22	8
22. If beginning students are allowed to make mistakes, it will be difficult for them to speak correctly later on.	ENG	28	45	17	7	3
		33	42	23	2	0
26. It is important to practice with cassettes/tapes, or CD/DVD ROMS.	GER	8	20	53	18	0
		15	25	47	8	5

Note: Percentages have been rounded to the nearest whole number, thus may not add up to 100; 1 = strongly agree; 2 = agree; 3 = neither agree nor disagree; 4 = disagree; 5 = strongly disagree

As can be seen from Table 5, more than half of the students from both samples emphasized the importance of pronunciation (such as in studies undertaken by Peacock, 2002 and Pašalić, 2012) as well as guessing from the context. Furthermore, they also strongly supported the importance of repeating and practicing a lot (more than 90% of students from both samples agreed with this statement). With reference to practicing with native speakers, it can be noticed that 50% of students from English sample reported that they enjoyed practicing speaking with native speakers and 53% of them did not feel shy when speaking English. In contrast, only 25% of students from German sample enjoyed speaking with native speakers and 30% of them did not feel shy when communicating in German with other people. Of course, such findings might reflect the role of personality, language anxiety, communication apprehension in L1 or L2, but may also be related to the belief about the difficulty of German language (Table 3). Interesting finding emerged in relation to making mistakes. More than 70% of students from both samples expressed strong support to the idea of correcting mistakes at the beginning levels of learning, which is not consistent, for example, with the results obtained by Pašalić (2012).

However, although supportive of correcting mistakes in initial stages of learning, both English and German learners (56% and 64% respectively) did not agree about not saying anything if it was not accurate. Following this line of thought it is quite surprising that students from both language groups remained rather neutral about the importance of practicing listening skills.

3.1.5. Motivation and Expectations

The items belonging to this final category relate to opportunities and desires that students associate with successful foreign language learning. Table 6: Motivation and Expectations

		1	2	3	4	5
5. I believe I will learn to speak English/German very well.	ENG	25	45	27	3	0
	GER	8	42	37	10	3
20. People in my country feel that it is important to speak English/German.	ENG	45	40	8	7	0
	GER	15	50	30	2	3
24. I would like to learn English/German because I want to better get to know people who speak English/German as a native language.	ENG	10	13	37	20	18
		15	18	25	23	18
29. If I learn to speak English/German very well, I will have better job opportunities..	GER	58	33	7	0	2
		47	43	5	5	0
31. I want to learn to speak English/German very well.	ENG	63	30	5	2	0
	GER	38	42	17	3	0
32. I would like to have friends who speak English/German as their native language.	ENG	37	32	30	2	0
		23	47	27	3	0

Note: Percentages have been rounded to the nearest whole number, thus may not add up to 100; 1 = strongly agree; 2 = agree; 3 = neither agree nor disagree; 4 = disagree; 5 = strongly disagree

Not surprisingly, the results presented in Table 6 clearly indicate that learners feel motivated to learn both languages and hope that competence in both languages will provide them with better job opportunities and with a chance to find friends who speak English / German as native languages. To be more precise, 70% of the English students in comparison to 50% of the German students believed they would learn to speak English well. Although English students seem to be more optimistic, the results related to the German sample are by no means disappointing. Moreover, what is particularly promising for the Croatian context is that they expressed their wish to speak these languages well (93% of English

and 80% of German students) Also, 95% of students in English and 65% in German sample emphasized the importance of speaking these two languages, whereby 91% of the English students and 90% of the German students seem to be aware of the job-related benefits provided they speak that foreign language well.

3.2. Relationship between Beliefs about Language Learning and Language Proficiency

A statistically significant relationship was found between five student beliefs about English language learning and proficiency in English as well as between one student belief about German language learning and proficiency in German. The correlational analysis is shown in Table 7. Only statistically significant correlations are reported.

Table 7: Relationship between beliefs about English language learning and proficiency in English

	Item 2	Item 5	Item 16	Item 19	Item 23	Item 34
Test results %	-,300*	-,450**	-,532**	-,337**	,280*	,380*

Note: * Correlation is significant at the 0.005 level (2-tailed)

** Correlation is significant at the 0.005 level (2-tailed)

2. Some people have a special ability for learning foreign language.; 5. I believe I will learn to speak English/German very well.; 16. I have a special ability for learning foreign languages. 19. Women are better than men at learning foreign languages.; 23. The most important part of learning a foreign language is learning grammar. 34. It is easier to read and write in English than to speak and understand it.

These data can be interpreted as follows. The higher level of proficiency, the stronger are beliefs that there is special aptitude for foreign languages. Also, the stronger students believe in their abilities and the stronger they wish to learn the language well, the better results they might achieve. In addition, stronger beliefs in the need to learn grammar rules might result in lower performance levels. Finally, the more students seem to be convinced that it is easier to read and write than to speak and understand, they tend to achieve worse results.

Table 8: Relationship between belief about German language learning and proficiency in German

	Item 28
Test results %	,297**

Note: * Correlation is significant at the 0.005 level (2-tailed)

** Correlation is significant at the 0.005 level (2-tailed)

28. The most important part of learning English/German is learning to translate from Croatian into English/German.

The only significant relationship in the area of German language is the one between test results and belief about the importance of translation. The more students believe in the importance of translation (which might imply that they use that strategy frequently), the more likely it is that their level of performance will decrease.

CONCLUSION

The aim of this paper was to analyze beliefs about German and English language learning as well as the success accomplished in learning English and German as foreign languages (EFL) among Croatian students.

The results show some interesting findings regarding the difference in beliefs about learning English or German language that are categorized into five major areas.

Contrary to our expectations, there are only minor differences between students' beliefs about learning English and German. However, our main finding is that research about learner beliefs are language and context specific.

Based on these results it can be concluded that students from both samples were very optimistic, even unrealistic, in terms of their learning progress. Such beliefs might be understandable when it comes to learning English given the length of our students' previous learning experience and high exposure to English, although results from other studies are quite opposite (e.g. Horwitz, 1988; Bernat, 2006). On the other hand, such optimism shown by German students is rather surprising since German is neither the first foreign language learned in Croatian schools, nor is students' exposure to German so high. Besides, such beliefs seem also to contradict the reported difficulty of German language.

Certain significant relationships indicate that beliefs can have considerable impact on language learning success and that gaining deeper insight into relationships with other variables might be of paramount importance.

In conclusion, it should be stressed that beliefs about the language learning should not be neglected in the classroom and that they present a very fertile area of research that could have significant practical implications.

This study suggested that language learners' beliefs about language learning are worth investigating to support language teachers in setting appropriate teaching goals.

REFERENCES

1. Bagarić, V. 2007. Razina kompetencije učenika engleskog i njemačkog jezika u pisanju i govorenju. *Metodika*, Vol.8, No.1, 2007., 221-238.
2. Bernat, E. 2006. Assessing EAP Learners' Beliefs about Language Learning in the Australian context. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 202-227.
3. Horwitz, E. K. 1985. Using Student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
4. Horwitz, E. K. 1987. Surveying Student Beliefs About Language Learning. In Wenden, A. L. & Rubin, J., Eds. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 119-129.
5. Horwitz, E. K. 1988. The Beliefs about Language Learning of Beginning Foreign Language Students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
6. Mihaljević Djigunović, J. and Kovačić, M. 1996. Proces učenja stranoga jezika kao predmet učeničkog stava. *Strani jezici*, 3-4, 159-172.
7. Pašalić, M. 2012. Povezanost stavova o učenju jezika, strategija učenja i uspjeha u učenju engleskoga kao stranog jezika. Unpublished Master's Thesis, University of Zadar.
8. Peacock, M. 1998. The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency. In *Perspectives: Working Papers* Vol.10, No.1 City University of Hong Kong. 125-159.
9. Richardson, V. 1996. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula, T.J. Butter and E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan.
10. Riley, P. 1996. Developmental sociolinguistics and the competence/performance distinction. In G.Brown, K.Malinkjaer, and J.Williams (Eds.). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 114-135.
11. Rokeach, M. 1968. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Siebert, L. 2003. Student and teacher beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 33(4), 394-420.
13. Wu, L. and Ben-Canaan, 2006. *The Impact of Globalization and the Internet on English Language Teaching and Learning*, 2006.

Veselin RAKOČEVIĆ¹

INTERPRETATIVNA FENOMENOLOŠKA ANALIZA BRIGA I ŽELJA BUDUĆIH NASTAVNIKA

Rezime

Ovo istraživanje povezano je s prethodnim koje je objavljeno u časopisu *Vaspitanje i obrazovanje* br. 1/2020. Oba istraživanja nastala su kao proizvod putovanja devet budućih nastavnika i istraživača kroz vrijeme, iz sadašnjosti natrag ka prošlosti i naprijed ka budućnosti. Prethodno istraživanje otkrilo je sjećanje na prošlost učesnika koji su se u tom vremenskom periodu nalazili u ulozi učenika. Ovo istraživanje usmjereno je na njihovu budućnost. U trenutku sprovođenja istraživanja oni su se nalazili u ulozi kandidata za nastavnika. Interpretativna fenomenološka analiza je pokazala da je pogled u budućnost – budućih nastavnika – najviše bio ispunjen brigom zbog neizvjesnosti i željom za postignućem i stvaranjem pedagoških odnosa. Učesnici su uz pomoć istraživača pronašli riječi kojim su ispoljili svoje brige i želje, koje im omogućavaju bolje razumijevanje sebe i učenika na putu ka sopstvenom profesionalnom postajanju.

Ključne riječi: *budući nastavnici, brige, želje, interpretativna fenomenološka analiza*

Uvod

Budući nastavnici imaju određene brige i želje prije nego što otpočnu s obavljanjem svog nastavničkog posla. Istražiti njihove brige i želje je važno kako bi se doprinijelo rješavanju problema manjka istraživanja koja se odnose na povezanost formalnog obrazovanja budućih nastavnika i obrazovne prakse.

¹ Dr Veselin Rakočević, profesor pedagogije, JU Srednja stručna škola, Bijelo Polje.

Naime, studenti razredne ili predmetne nastave (budući nastavnici) uglavnom uče teoriju, a malo su pripremljeni za praksu, tj. sve ono što ih očekuje u početnim godinama obavljanja svoje nastavničke djelatnosti. Ovo istraživanje je usmjereno na uspostavljanje veze između formalnog obrazovanja (teorije) i prakse, tj. učionice u koju tek treba da uđu.

Postojeća istraživanja, koja su uglavnom kvantitativna, jesu statična, i otkrivaju kako stvari stoje, a malo je istraživanja koja se bave odnosima i procesima koji su potrebni za stvaranje tih odnosa. Nastavnici koji sada rade u školama i na fakultetima usmjereni su na sadržaj, prenošenje znanja i postignuće, a malo na stvaranje kvalitetnih pedagoških odnosa. Oni vrednuju učenje tako što proglašavaju da su neki učenici uspješniji od drugih, a rijetko kada pritom imaju uvid u brige i želje učenika. Kada budući nastavnici analiziraju sopstvene brige i želje, lakše mogu ostvariti svoj puni potencijal onda kada otpočnu s obavljanjem nastavničkog posla.

Malo se zna o tome kako budući nastavnici, na osnovu svog obrazovanja i dotadašnjeg iskustva, vide sebe unutar nastavnog konteksta, prije nego što kao nastavnici uđu u učionicu. Analiza briga i želja osvjetljava ono što ih u bližoj budućnosti čeka, uključujući zajedničko putovanje sa učenicima kroz vrijeme onda kada se zaposle. Osim toga, olakšava se njihovo putovanje, odnosno transformacija iz pozicije učenika i studenta ka poziciji nastavnika pripravnika i početnika. U vezi s tim postavljena su sljedeća **istraživačka pitanja**:

1. *Kako budući nastavnici opisuju svoje brige zbog neizvjesnosti koja ih očekuje u budućnosti?*
2. *Kako budući nastavnici opisuju svoje želje za postignućem?*
3. *Kako budući nastavnici opisuju svoje želje za stvaranjem pedagoških odnosa?*

Odgovarajući na ova istraživačka pitanja, učesnici odgovorno prilaze profesionalnom putu kojim su krenuli. Pitanja su otvorena za odgovore učesnika koji su usmjereni na njihovu profesionalnu budućnost. Tako se nastavlja kontinuitet u odnosu na prethodno istraživanje u kojem su učestvovali isti učesnici i opisali svoja sjećanja na angažovanje u učenju u prošlosti. Njihovi odgovori na postavljena istraživačka pitanja će predstavljati prelaz od prošlosti ka budućnosti iz pozicije sadašnjosti. Tim prije, jer ne postoje istraživanja koja se bave dubokim razumijevanjem briga i želja budućih nastavnika u kontekstu budućnosti koja ih očekuje u učionici, onda kada se zaposle i susretnu se sa svojim učenicima.

U traženju odgovora na postavljena istraživačka pitanja važno je uočiti i povezati ono što je malo vidljivo u postojećoj literaturi, a to je spoljašnja i unutrašnja riječ učesnika u obrazovanju. Spoljašnja riječ je jezik koji nastavnici koriste prilikom saradnje s učenicima i prenošenja nastavnog kurikuluma u procesu dostizanja standarda koji se odnose na praćenje i utvrđivanje nivoa postignuća

svakog učenika. Unutrašnja riječ je prema Grondenu „ono što teži ospoljenju u izgovorenom jeziku“ (Grondin, 2010, 11). Brige, želje i ostali unutrašnji procesi pripadaju tom jeziku. Učesnici u obrazovanju koriste i spoljašnju i unutrašnju riječ, vrše razmjenu i stvaraju međuljudske odnose. Detaljnije o tome u nalazima i diskusiji.

Metod

U istraživanju je učestvovalo devet namjerno odabranih studenata specijalističkih studija Fakulteta za strane jezike Univerziteta Mediteran u Podgorici, odjeljenje u Bijelom Polju (pet ženskog i četiri muškog pola uzrasta 21–22 godine). Sa njima je obavljen polustrukturisani intervju koji je audio snimljen i transkribovan. Uzorak je odabran u skladu s procedurama koje je predložio osnivač IFA Smit (Smith, 2009). Analiza podataka izvršena je uz pomoć principa IFA koje je predložila Vilig, (Willig, 2016). Filozofski korijeni IFA, izbor učesnika, prikupljanje i analiza podataka detaljno su opisani u prethodnom istraživanju.

Nalazi istraživanja

Pomoću interpretativne fenomenološke analize dobijene su tri glavne teme. Njima su dodijeljeni sljedeći nazivi:

1. Briga zbog neizvjesnosti
2. Želja za postignućem
3. Želja za stvaranjem pedagoških odnosa

Glavna tema 1: Briga zbog neizvjesnosti

Prema Zafranskom, koji se poziva na Hajdegera „briga je usmjerena na vrijeme... na ono neizvjesno, nepredvidljivo u njemu... obuhvata pogled u budućnost i ne predaje se u potpunosti trenutku“. (Safranski, 2017: 49). Zafranski razlikuje „brigu za nešto“ od „brige zbog nečeg“. „Briga za nešto“ ne znači „sjekiraciju“ već staranje o sebi li nekom drugom. Drugačije je smatra Zafranski kad se „brinemo zbog nečeg“ što nam je nepredvidljivo, što se ne može sagledati i nadgledati. Svi učesnici su otvoreni prema budućnosti i brinu zbog toga što ne mogu sagledati kako će se stvari dalje odvijati u pogledu na sopstvenu budućnost, prije svega da li će uspjeti da uspješno prođu kroz proces obavljanja sopstvenog pripravnčkog staža i polože stručni ispit. Nakon toga, da li će uspjeti da se na vrijeme zaposle i otpočnu s obavljanjem svog posla. Od toga zavisi da li će ostvariti svoje snove i sopstvenu viziju, tj. zamisao o sebi kao nastavniku u budućnosti u susretima s učenicima u učionici. Otuda potiče i njihova briga i predstoji im traženje odgovora na pitanje o tome kako se zaposliti i postati nešto više od kan-

didata za nastavnika i izboriti se za sopstveno profesionalno postajanje i optimalno profesionalno funkcionisanje u društvu u kom egzistiraju.

Svih devet učesnika je u međuvremenu završilo školovanje, stekli su odgovarajuće diplome i predstoji im komunikacija s predstavnicima sistema obrazovanja zemlje i tržišta rada radi zapošljavanja. Ono što im u ovom aktuelnom periodu sistem garantuje i što je sasvim izvjesno jeste mogućnost obavljanja pripravničkog staža. To je dobra prilika za učenje kroz praksu i sticanje početnog profesionalnog iskustva.

– Ita u vezi toga kaže sljedeće:

Brinem zbog toga što se bliži početak pripravničkog staža. Posebno brinem zato što ne znam ko će biti moj mentor i da li ćemo se dobro slagati. Kako ću prvi put stati ispred učenika? Možda neću znati da odgovorim na svako pitanje koje mi postave učenici, jer sam uvidjela da sam neke „sitnice“ koje sam trebala da naučim još u osnovnoj i srednjoj školi, a koje su u stvari jako bitne, tada preskočila i propustila.

Ovaj citat otkriva da Ita brine zbog onoga što joj se još uvijek nije desilo i strepi da joj se, kako sama kaže, neugodne situacije mogu dogoditi u budućnosti zbog toga što je ispustila priliku da neke sitnice nauči u prošlosti. Ona sebe stavlja u prvi plan i strahuje da je učenici možda mogu „uhvatiti u neznanju“, što možemo shvatiti kao nedostatak sigurnosti u sebe i svoje znanje koje joj može onemogućiti uspostavljanje dobrog kontakata s mentorom i učenicima i stvaranje jedne povoljne sredine za rad.

Svi oni teže da dobiju novi posao koji se razlikuje od onog koji su prethodno obavljali. Izašli su iz uloge učenika i studenta i naći će se u ulozi nastavnika koji uči uz pratnju svog mentora. Do sada su samo učili. Sada očekuju posao koji se osim učenja, koje se nastavlja, sastoji i od poučavanja. Misle da još nijesu dorasli ulozi koja će im (nadaju se) biti povjerena, ali vjeruju da će postepeno, onako kao što budu prolazili dani i časovi, i oni uz pomoć mentora kontinuirano sticati iskustvo koje im je potrebno za bolje razumijevanje sebe i učenika u svijetu nastave. Vrijeme je pred njima. Prelomni trenutak u njihovim životima desiće se nakon obavljenog pripravničkog staža. Mnogo zavisi od toga da li će odmah dobiti posao u struci i postepeno napredovati ili će morati dugo da čekaju i prekinu taj napredak, ili će, možda, dobiti posao u nekoj drugoj struci. U tom kontekstu Pol kaže:

Bolje je svakako započeti iznova neki drugi posao van struke nego godinama čekati posao u struci i dočekati da ti najbolji dio mladosti i radnog elana prođe bez posla. Ako čovjek zna šta, i kako će dalje raditi i ako posao obavlja sa optimizmom i svjestan je da ga može i promijeniti, onda to za njega ima smisla, bez obzira na posao kojim se trenutno bavi.

Uskoro će dopuniti svoje biografije novim iskustvom i učiniti prvi profesionalni korak. Makar i nakratko pripadaće svijetu nastave zajedno sa svojim mentorom i učenicima. Hans optimistički i može se reći bezbrižno projektuje sebe u učionici kroz vrijeme koje tek slijedi:

Vjerujem da ću postati omiljen među svojim kolegama i učenicima, tako što ću upotrijebiti u nastavi sve ono povoljno što mi se dogodilo u učenju u prošlosti i stalno ga dopunjavati novim saznanjima. Trudiću se da učenike dovedem u poziciju da im učenje ide lako i izbjegavaću negativna iskustva.

Ova njegova tvrdnja lijepo zvuči, ali je pitanje da li se može ostvariti u praksi. Ukoliko se nastavnik ponaša tako da učenicima sve ide lako i bez poteškoća, on odstupa od kurikuluma za šta može snositi negativne posljedice, a učenje učenicima može postati neinspirativno i dovodi se u pitanje njihov napredak. Od nastavnika se očekuje da se prema učenicima ophodi u skladu sa sadržajem koji mu je dat kurikulumom. Kada se tako ponašaju, i nastavnici i učenici moraju naporno učiti da bi došli do rezultata koji se od njih očekuju. Vrijeme za učenje i poučavanje u školi unaprijed je precizno predviđeno. Nastavnici i učenici moraju uložiti dodatni napor kod kuće da bi stekli nova znanja i vještine, i to uglavnom rutinskim ponavljanjem i vježbanjem. Ne mogu uticati na kurikulum jer su njegov dio, odnosno učesnici u implementaciji kurikuluma ili glumci čije uloge su unaprijed osmišljene. Ne mogu izbjeći ni negativna iskustva jer prema Gadameru „nova iskustva koja stičemo... uvijek su negativna... i imaju produktivni smisao“ (Gadamer, 2011: 451).

Svi učesnici dijele isto mišljenje i smatraju da najviše što mogu da učine kao budući nastavnici jeste da u saradnji s učenicima, i uvažavajući njihove interese, odaberu sadržaj i način rada ukoliko im je ta mogućnost nastavnim kurikulumom ponuđena. Da o odabranim sadržajima razgovaraju s učenicima na časovima i što je moguće više otvore im prostor za spontanost i približavanje stavova. Komunikaciju koja će se odvijati između njih i učenika vrednovaće tako da učenike podstaknu na dalje učenje, pripremaće se za svaku etapu nastavnog časa: obradu, vježbanje, ponavljanje i provjeravanje, a tražiće da zajedno ili uporedo sa njima to čine i učenici. Brinu i zbog toga da li će biti sposobni da svim učenicima pruže jednake šanse da učestvuju u učenju na časovima kroz zajedništvo i samostalno kao i da li će znati da pravedno ocijene njihovo učenje u skladu sa standardima koji se od njih očekuju.

Svi oni na osnovu iskustava koja su imali u susretima sa svojim nastavnicima u prošlosti imaju viziju ili svijest o sebi kao o nastavniku u susretima s različitim učenicima u budućnosti i brinu zbog toga da li će uspjeti da je ostvare. Tako, na primjer, Dasti brine zbog toga što nije sigurna kako će se odnositi prema učenicima koji varaju na ispitima kao i prema onima koji su tokom časova nepažljivi. Svi oni se brinu zbog, eventualnog, nedisciplinovanog ponašanja učenika kao i

zbog toga što možda nijesu sposobni da tokom časova održe pažnju svih učenika. Anita na to pitanje odgovara tako što vjeruje da se može potruditi da privuče pažnju učenika zanimljivom nastavom i da će tako uključiti u učenje i učenike koji su obično pasivni, kao i one koji ometaju nastavu. Da će tokom njenih časova učenici ispoljavati pozitivne emocije i imati potrebu da pripadaju odjeljenju ali i da budu posebni. Žan objašnjava:

Ukoliko primijetim da je neki učenik u teškom položaju, zastaću da mu dam podršku i tražiću od učenika da i oni to učine, kako bi se svi učenici radovali boravku u školi i bili potpuno zaokupljeni učenjem dok prisustvuju mojim časovima.

Svi učesnici su saglasni sa stavom koji je iznio Žan. I oni su iznijeli zajedničku brigu da zbog rutinskih zadataka, koji su dio nastavnog programa, možda neće imati vremena da učenicima daju zadatke koji će ih podstaći da slobodno razmišljaju i dođu do kreativnih rješenja. Oni će učenicima, prije nego što im pišu ocjenu, dopustiti da iznesu svoj stav o predloženoj ocjeni.

Svih devet učesnika vjeruje da će njihove brige zbog nediscipline nestati ukoliko uspiju da organizuju nastavu s elementima zabave, kako bi na taj način zainteresovali sve učenike da uče. Oni znaju da je učenicima zabava jedna od prioritarnih aktivnosti i da svi učenici teže da dobiju visoke ocjene i postignu odličan uspjeh, ali da svi u tome ne mogu uspjeti. Organizovaće, kažu, zabavne aktivnosti kada god to bude moguće. Sigurni su da će se učenici u takvim aktivnostima osjećati opušteno. Međutim, svjesni su da moraju realizovati i teške sadržaje koji su predviđeni kurikulumom i da će od učenika u takvim situacijama očekivati da ulože veći napor.

Svjesni su da prilikom realizacije kurikulumuma moraju biti kreativni i doprinijeti stvaranju opušteno atmosfere na času. Naučiti razmišljati opušteno u okviru kurikulumuma zajedno s učenicima to je ideal kojemu će težiti.

Svi učesnici znaju da učenici iz faze opuštenosti, u kojoj se većina nalazi prije početka časova i između časova dok su na odmoru, prelaze u fazu ozbiljnosti u toku časova kroz koje svoje vrijeme ispunjavaju namjernim učenjem i angažuju se manje, više ili nikako u zavisnosti od svojih interesovanja. Pošto pripisuju veliku važnost opuštenosti, oni neće dopustiti učenicima da im časovi budu nepodnošljivo dosadni zato što se na vrijeme nijesu prilagodili i da na njima ne mogu ništa da nauče zato što su mnogo toga „ispustili“ i teško se zbog toga mogu nakaniti da od početka krenu da uče. Oni znaju da nekada ljudi dozvole sebi da „propadnu“ i nakon toga uspiju, pa će kod takvih učenika kažu pobuđivati nadu da se i njima to može desiti kako bi otpočeli s učenjem i kako bi učenje za njih imalo smisla.

Postali su svjesni da je kurikulum taj koji u sebe uvlači i nastavnike i učenike, pa svi oni brinu da li će u skladu s ulogama koje su im povjerene i pravilima koja važe za te uloge sebe u procesu nastave predstaviti u najboljem svjetlu, spustiti

se, stagnirati ili uzdići sebe i učenike u granicama kurikuluma. Takođe su svjesni i da im nedostaje iskustvo u ulozi nastavnika kako bi bili sigurni da mogu hodati kroz proces nastave zajedno, a ne odvojeno sa svim učenicima i doprinijeti da oni uče i napreduju.

Ovaj njihov stav je podržan Gadamerovim shvatanjem metoda kao „zajedničkog hoda“ koji je moguć samo kroz „zajednički jezik“ kroz koji možemo jedino doprijeti do drugih (Gadamer, 2002, 2007). Tako se mogu izbjeći situacije da učenici tokom nastave i prilikom provjere znanja varaju i prepisuju, za tako nešto neće biti potrebe jer im se na časovima kontinuirano dogodilo učenje.

Tea brine da možda neće pravilno reagovati onda kada njeni učenici budu previše opterećeni svakodnevnim obavezama i budu umorni kao što je ona sada, i priznaje da je više umorna zbog obaveza koje ima van fakulteta, pa će zato imati u vidu i jedne i druge obaveze svojih učenika. Ona još brine da ne ponovi neke negativne situacije kroz koje je prošla u susretima sa svojim nastavnicima kada su joj davali negativne ocjene. Da bi to izbjegla, kaže da će se s učenicima dogovarati u vezi sa ocjenjivanjem da bi otkrila njihove želje, objašnjavajući to ovako:

Ukoliko oni ne zasluže ocjenu koju žele, daću im za jedan stepen veću ocjenu nego što to trenutno zaslužuju, kasnije ću ih podsticati da tu ocjenu opravdaju.

Iz ovog citata se vidi da Tea greške učenika neće odmah kažnjavati lošom ocjenom, nego će ih podsticati i usmjeravati njihovu pažnju na dalje učenje. Neće dozvoliti da budu obeshrabreni. Ohrabrivaće učenike da se tokom procesa učenja osjećaju sigurno, a izbjegavaće postupke koji mogu dovesti učenike u situaciju da misle da nikada ne mogu naučiti njen nastavni predmet.

Svi oni žele da se dogovaraju s učenicima i kažu da im neće „ubijati“ volju za učenjem, kao što su to činili neki od njihovih nastavnika, već će se prema njima ophoditi tako da oni postepeno postanu maksimalno motivisani i posvećeni učenju. Oni će poštovati učenike i u situacijama kada griješe i pored toga nastoje da prevaziđu nesporazume i stvore atmosferu u kojoj oni mogu biti uspješni. Sve odluke koje donesu vjeruju da će biti podrška učenju učenika koje se nastavlja i zahvaljujući čemu oni postaju sve sposobniji. Neće donijeti nijednu odluku koja bi uticala na učenike da prekinu kontinuitet u učenju. Sigurni su da će uspjeti da se kontrolišu u učionici tako što neće vikati na učenike, niti ih vrijeđati riječima, ponižavati, sramotiti i omalovažavati, jer se sjećaju trenutaka kada su oni bili đaci. Dešavale su se u odjeljenju sve ove pojave, uključujući i fizičko kažnjavanje koje je dio obrazovne tradicije iz koje svi potičemo.

Brinu i zbog toga što ne znaju da li će uspjeti da animiraju sve učenike u odjeljenju da razmjenjuju informacije sa njima i s drugim učenicima i da se međusobno sporazumijevaju tako da se njihova slika o sebi kao učenicima stalno poboljšava. Martin smatra da je svaki učenik „priča za sebe“. On će se kao nastavnik brinuti da bude dio te priče, tako što će svoju posebnost i posebnost

učenika uskladiti s kurikulumom koji je svima dat. Biti dio priče učenika znači nastaviti priču u saradnji s učenicima koja je započeta još prilikom njihovog prvog susreta sa školom i nastavnicima i povezati njihovo „onda i tada“ sa njihovim „sada“ u kojem i oni kao nastavnici učestvuju. Nastavak te priče olakšava mala razlika u godinama između njih i njihovih učenika. Ta razlika, prema njihovom mišljenju, omogućuje im bolje uzajamno razumijevanje i lakše će izbjeći eventualne nesporazume. Imaju brigu zbog toga što možda „neće moći učenicima da prenesu ono što znaju“, zbog toga što će neki učenici biti nezainteresovani za praćenje nastave kao što su oni bili na časovima pojedinih nastavnika u prošlosti, zbog toga što pojedine učenike neće moći kontrolisati jer njih ni njihovi sopstveni roditelji ne mogu „obuzdati“, a ne neko ko tek počinje s radom. Hoće li moći naći mjeru u pristupu prema učenicima, koja se nalazi negdje u sredini između „strogoće“ i „blagosti“, i zaposliti učenike tako da oni nemaju priliku da postanu „bezobrazni“ i da „okreću“ nastavnika kako oni hoće? Brinu i zbog toga što ne znaju da li će uspjeti da nadoknade ono što su propustili u toku svog obrazovanja i priželjkuju da njihovi mentori budu srdačni i otvoreni kao što su bili neki od njihovih omiljenih nastavnika, koji su znali da ih upute u nepoznato i da sa njima postanu partneri u tom procesu.

Hans brine zbog toga što ne zna da li će mu se pružiti prilika da se zaposli i bude predan svom poslu, posvećen i naklonjen svakom učeniku posebno. Da li će ih moći detaljno upoznati i sa njima opušteno komunicirati na časovima i časove organizovati tako da učenicima ne bude dosadno? Ovakvo njegovo razmišljanje je optimističko i vidi sebe u povoljnoj poziciji u učionici, ali ne vidi sebe u situacijama kada se može suočiti sa mnogobrojnim iznenađenjima i razočaranjima, prije svega kada uvidi da u učionici ima znatno više prostora i vremena za objašnjenja koja proizvode tačnost i preciznost, a vrlo malo za opuštenost i drugačiji način postupanja od onog koji je propisan kurikulumom; da je sloboda učenika i sloboda nastavnika pod kontrolom; da će kroz proces realizacije kurikuluma uvijek biti učenika koje zbog nedostatka vremena neće biti u prilici da detaljnije upozna, kao i onih kojima će na časovima biti povremeno ili često dosadno u zavisnosti od toga koliko su zainteresovani da se fokusiraju na učenje; da će biti i onih koji su dezorijentisani i kreću se u suprotnom pravcu od očekivanog. Hans vjeruje da će izbjeći situacije u kojima će učenicima biti dosadno, tako što će za njih organizovati zanimljivu nastavu u kojoj učenici neće biti pasivni posmatrači koji se dosađuju, već aktivni učesnici tog procesa. Zna da učenici mogu biti pogođeni dosadom onda kada su prisiljeni da urade nešto što je protiv njihove volje. Svi učesnici znaju da biti nastavnik znači prihvatiti i takve učenike i pružiti im priliku da izađu iz situacije u kojoj su se zatekli. Svi će se potruditi da se njihovi učenici raduju početku i toku, a ne kraju časa. A kada

su primorani da prisustvuju, onda da na časovima ne „ubijaju dosadu“. Za to im moraju ostaviti što manje ili nimalo vremena.

Anita, slično Hansu, zabrinuta je da se, možda, neće ostvariti njena vizija dobrog profesora:

Onaj koji se detaljno priprema, siguran je u sebe i opušten; koji je učenicima partner i sa njima se dogovara i pruža im šanse da ostvare više od onog što trenutno mogu; profesor kod koga svi učenici konstantno napreduju i koji ga vole.

U ovom citatu Anita govori o sebi kao nastavniku koji neće ništa prepustiti slučaju, ali ne uviđa da će biti i mnoštvo situacija koje se ne mogu unaprijed planirati. Dobar profesor je onaj koji se na časovima osjeća sigurno. Formalnom obrazovanju nastavnika potrebna je dopuna u obliku samoobrazovanja i u tom procesu oni mogu prekoračiti granice formalnog obrazovanja i odomaćiti se u horizontu samoobrazovanja. Nastavnici treba da dopuste učenicima da prekorače granice redovne nastave i odomaće se u prostoru dodatne nastave. Kada uvide da su ostvarili napredak na oba polja, osjećaće se sigurnije.

Tea je zabrinuta i zbog toga što ne zna da li će moći teme predviđene kurikulumom implementirati na način koji će biti interesantan učenicima. Da ih motiviše da se angažuju zato što smatraju da je znanje bitno, a ne da ostanu neangažovani zato što misle da je gradivo obimno i teško.

Elis je zabrinuta zbog toga što ne zna da li će biti sposobna da motiviše učenike da uče tako da se niko u učionici ne osjeća obeshrabreno i bezvrijedno. To povezuje sa sopstvenim proživljenim iskustvom kada je na časovima jednog nastavnog predmeta, kako sama kaže, bila „zanemarena“. Ona se na tim časovima osjećala kao „stranac“ i nastojala da se to nijednom učeniku, u nastavi koju će ona izvoditi, nikada ne desi. Sve vještine koje joj trenutno nedostaju nadoknadiće kontinuiranim stručnim usavršavanjem.

Martin će početi da razmišlja o učenicima tek kada stane ispred njih. Potruđice se da bude pravedan i da nikog „ne izdvoji“ ili ga ponizi pred odjeljenjem. Neće učiniti ništa što bi nanijelo štetu učenicima. On kao dobitnik diplome „Luča“ siguran je u sebe i vjeruje da neće imati neke veće i neočekivane brige kada se zaposli. Da li će to tako zaista i biti ostaje da se vidi.

Glavna tema 2: Želja za postignućem

Postignuće znači „uspješno obavljanje posla kako bi se pokazala lična kompetentnost“ (Reeve, 2010). Ovdje mislimo na sposobnost nastavnika da motiviše učenike da se angažuju u učenju i savladaju postavljene ishode učenja. Učesnici u istraživanju su svoje brige na putu ka postignuću ispoljili u obliku želja koje tek treba da ostvare. Želja je težnja koja ima svoje uporište u iskustvu. Učesnicima u istraživanju nedostaje nastavničko iskustvo, ali imaju iskustvo u ulozi učenika

i studenta u susretima sa svojim nastavnicima iz kojih su se rodile njihove želje. Nastale su iz sjećanja na te susrete. Oni žele da ponove u susretima sa svojim učenicima postupke svojih nastavnika koji su im uzor, odnosno da iznova učine isto što su učinili njihovi uzori u njihovom prisustvu u prošlosti. To su trenuci koji su im privukli pažnju i ostali im u trajnom sjećanju. Svi učesnici žele da se pripremaju po planu i programu, a o tome su učili i na fakultetu, kako bi učenicima olakšali usvajanje znanja. U vezi sa tim Anita kaže:

Svoja predavanja ću uz pomoć nastavnog kurikuluma isplanirati do najsitnijih detalja, jer smatram da sam još uvijek mlada da bi neke stvari prepustila slučaju.

Iz ovog citata se vidi da Anita želi da postupa potpuno u skladu s nastavnim kurikulumom. Međutim, tokom obavljanja svog posla uvjeriće se da je nastava dinamičan proces koji je ispunjen i situacijama koje se nijesu mogle unaprijed predvidjeti. U svakom slučaju može se pripremiti da pred učenicima ispolji dobro poznavanje sadržaja kurikuluma koji je usmjeren na učeničko postignuće.

Postignuće učenika je moguće samo ukoliko se učenici zajedno sa svojim nastavnicima pridržavaju niza koraka koji su im potrebni da bi riješili sve zadatke koji su predviđeni nastavnim kurikulumom po tačno utvrđenom redosljedu i pri tom dominiraju tačni odgovori, a broj grešaka se svodi na minimum. Svi učesnici žele da planiraju časove tako da njihovi učenici ostvare ishode učenja i dobiju najveće moguće ocjene, a ukoliko u tome ne uspiju, onda žele da na greškama uče. Možemo razumjeti želje učesnika koje su oni ispoljili u obliku znanja koje su stekli na fakultetu. Oni uviđaju da moraju postupiti tako, a ne drugačije, da se takvo učenje odvija u zatvorenom horizontu koji se ispunjava davanjem tačnih i ispravljanjem pogrešnih odgovora i ne može biti ispunjen bez negativnih posljedica na drugačiji način.

Osim što ću planirati lekcije uz pomoć IKT, dopustiću učenicima da tokom obrade pojedinih lekcija koriste mobilne telefone ne bih li ih više zainteresovala za učenje.

Ovaj citat pokazuje da Tea hoće da poveća angažovanje učenika u učenju uz pomoć sredstava koja su im stalno dostupna. Da bi u tome uspjela, ona se mora dobro pripremiti. Zadatke koje osmišljava učenici mogu preuzeti i prije časa kako bi u učionici bilo više vremena za interaktivnu nastavu.

Saopštiću učenicima koliko im je vremena potrebno da razmisle i uz pomoć informacija s interneta urade dobijene zadatke, a zatim ću pratiti koji su učenici usmjerili pažnju na učenje i daju svoj doprinos grupi, a koji ne.

Iz ovog citata se vidi da Elis želi da napravi pomak u poučavanju tako što odgovornost za učenje prenosi na učenike dajući im zaduženja da istražuju uz pomoć interneta, da sarađuju jedni s drugima, a ona će sve to pratiti i olakšavati im učenje.

Svi učesnici žele planirati i pratiti učenje učenika i procjenjivati njihovo postignuće u skladu sa smjernicama koje su date u nastavnom kurikulumu. Žan to objašnjava ovako:

Planiraću ocjenjivanje učenja učenika tako što ću odrediti kriterijume uspješnosti koje je potrebno da učenici ispune da bi dobili odgovarajuće ocjene, od najmanje do najveće.

U ovom citatu Žan ocjenjivanje shvata kao jednosmjernan proces koji se sastoji od odvojenih aktivnosti nastavnika i učenika i postupanje po tačno propisanoj proceduri koja vodi jednom ispravnom rezultatu, bez rizika i neizvjesnosti i u granicama unaprijed ustanovljenog okvira. Žanov citat takođe pokazuje da on ne uviđa ograničenost takve perspektive koja mu je jedino bila dostupna tokom formalnog obrazovanja, koju on samo može priznati i u ovom trenutku se ne može otvoriti prema drugim različitim perspektivama, kao što je na primjer, pružanje šansi učenicima da učestvuju u procesu ocjenjivanja, jer jedino tako se može riješiti ono što je sporno i doći do dogovora.

Pozicija nastavnika u učionici je takva da on ima slobodu da se po učionici kreće za razliku od učenika koji ostaju da sjede u svojim klupama i rijetko se kreću. Okrenuti su uglavnom prema nastavniku, što ukazuje na njegovu dominantnu i autoritarnu poziciju. U takvoj poziciji svako okretanje učenika jednih prema drugima tretira se kao ometanje nastave. Tako, Ita kaže sljedeće:

Znam da će me zapasti učionica ista ili slična onoj u kojoj sam boravila kao učenica. Raspored stolova takav da učenici gledaju jedni drugima u potiljak i svi okrenuti prema nastavniku. Od nastavnih sredstava samo CD plejer, kreda, tabla i slike nalijepljene po zidovima. Pokušaću da promijenim raspored stolova tako da zajedno s učenicima mogu sjedjeti u polukrugu kako bi oni mogli sa mnom, a i međusobno, slobodno da komuniciraju. Na časovima ću koristiti laptop i dopustiću učenicima da uz pomoć mobilnih telefona digitalno uče..

Ovaj citat govori da Ita želi drugačije da rasporedi školski namještaj, kao i da iskoristi u obrazovne svrhe svoj laptop i sl., ukoliko ne postoji školski. Ona želi da se učenici slobodno kreću i razgovaraju uzajamno. Potrudila se da svi aktivno učestvuju u radu, a ne samo da mirno sjede i slušaju, kao što je to ona činila kao učenik. Međutim, Ita ne uviđa da je za promjenu predavačke nastave potrebno proći kroz dugotrajan i naporan proces i uložiti mnogo više napora i vremena nego što je to potrebno da se usmjeri pažnja na njeno održavanje. Teško ona može promijeniti proces koji je unaprijed projektovan. Može samo uspostaviti odnos s već datim i tako povećati vrijednost onome što joj je već dato.

Hans postignuću učenica i učenika daje prednost u odnosu na sve ostalo. To iskazuje na sljedeći način:

Još u osnovnoj školi poželio sam da budem nastavnik jer sam u potpunosti savladao gradivo iz skoro svih predmeta i imao bolju ocjenu od većine učenika. Svaki od tih nastavnika mogao je biti moj uzor. Ako postignem u budućnosti da budem nečiji uzor, smatraću to svojim najvećim uspjehom. Moja vizija je da, kao što su to činili i moji nastavnici, učenicima prenesem znanje koje će im biti potrebno u daljem školovanju, vodeći računa da oni savladaju ishode učenja i osjete radost zbog postignutog uspjeha. Da nakon završetka časova požele da oni još traju. Stalno ću doprinositi da učenici održavaju kontinuitet pozitivnog uspjeha i da ga poboljšavaju. Posvetiću punu pažnju i učenicima koji nijesu trenutno uključeni.

U ovom citatu Hans govori o svojim nastavnicima kao uzorima koji su usmjerili svoje učenike, među kojima je bio i on, na postignuće. On ih želi oponašati i zajedno sa svojim učenicima se kretati sigurnim koracima ka uspjehu, bez promjene toka nastave kroz koji je kao učenik prošao.

Većina učesnika želi da kod učenika pobudi takmičarski duh i konkurenciju, borbu za dokazivanjem, želju za uspjehom i pobjedom. U manjini su oni koji daju prednost saradnji u odnosu na takmičenje.

Glavna tema 3: Želja za stvaranjem pedagoških odnosa

„Razgovor je sastavni dio odnosa – bilo da oni započinju, poboljšavaju se, raspadaju ili se jednostavno nastavljaju“ (Duck, S., 2014: 12). Pedagoški odnos definišemo kao vezu, odnosno verbalnu i neverbalnu povezanost između nastavnika i učenika u toku nastavnih časova. Svi učesnici žele da naprave razliku u odnosu na način poučavanje nastavnika s kojim su kao učenici imali negativno iskustvo. To svoje negativno iskustvo iz prošlosti Hans opisuje ovako:

Imao sam nekoliko loših iskustava s nastavnicima. Izdvojio bih jednu nastavnicu koja nije bila previše komunikativna i teško joj je bilo prići po bilo kom pitanju. Tako da smo svi imali tremu i prije početka njenog časa, a posebno za vrijeme odgovaranja za ocjenu. Nijeste imali mogućnost da nešto kažete, jer bi ona o vašoj ocjeni odlučila mnogo prije. Ako bi se neko usudio da nešto kaže, naišao bi na nove probleme. Želim da se krećem u suprotnom smjeru, u smjeru zbližavanja i povezanosti s učenicima koji se potpuno razlikuje od onog koji sam prethodno opisao.

Hans želi učenicima da pruži više nego što su njemu pružili njegovi nastavnici; da se sa njima poveže i ostvari prisan odnos; da im da priliku da iskažu svoje mišljenje; da učestvuju u rješavanju problema i zbog toga nemaju nikakve negativne, nego samo pozitivne posljedice.

U vezi sa tim Dasti još kaže:

S nekim nastavnicima je bilo teško razgovarati, jer oni nijesu htjeli razgovarati, imali su već neko svoje mišljenje i tu se sve završavalo.

Ovaj citat pokazuje da je Dasti prisustvovala predavačkoj nastavi koju je izvodio njen nastavnik. Jasno je da je njen nastavnik za vrijeme časova uglavnom govorio i učenicima davao potpune informacije ne očekujući od njih odgovore/dopune u toku predavanja, ali očekujući da te informacije zapamte i saopšte ih prilikom provjeravanja i ocjenjivanja. U takvoj situaciji učenici uče zato što moraju, a rijetko kada zato što to slobodno žele. Nedostaje razgovor kroz koji bi se produbilo razumijevanje tema, a istovremeno se održao i pedagoški odnos ostvaren između nastavnika i učenika.

Dubljem razumijevanju teme o kojoj je riječ doprinose riječi koje je izgovorila Tea:

Održavaću časove taktički tako da učenici imaju priliku da ispolje pozitivne emocije. Oslovljavaću ih po imenu i uputiti im često osmijeh, kao što je to činila moja omiljena nastavnica.

Tea u razgovoru sa istraživačem nije znala da objasni šta riječ „taktički“ tačno znači, ali je ipak shvatila kao odgovarajuće postupanje nastavnika u odnosu na ponašanje učenika, što znači, da nastavnik, na osnovu uvida u osjećanja učenika izgovara određene riječi kojim podržava angažovanje učenika u učenju ili se uzdržava od komentara ukoliko procijeni da bi upotreba određenih riječi poremetila učenje učenika i njihov uzajamni odnos.

Ovo istraživanje povezano je s prethodnim koje je objavljeno u časopisu „Vaspitanje i obrazovanje“ br. 1/2020. Oba istraživanja nastala su kao proizvod putovanja devet budućih nastavnika i istraživača kroz vrijeme, iz sadašnjosti natrag ka prošlosti i naprijed ka budućnosti. Prethodno istraživanje otkrilo je sjećanje na prošlost učesnika koji su se u tom vremenskom periodu nalazili u ulozi učenika. Ovo istraživanje usmjereno je na njihovu budućnost. U trenutku sprovođenja istraživanja oni su se nalazili u ulozi kandidata za nastavnika. Interpretativna fenomenološka analiza je pokazala da je pogled u budućnost budućih nastavnika najviše bio ispunjen brigom zbog neizvjesnosti i željom za postignućem i stvaranjem pedagoških odnosa. Učesnici su uz pomoć istraživača pronašli riječi kojim su ispoljili svoje brige i želje koje im omogućavaju bolje razumijevanje sebe i učenika na putu ka sopstvenom profesionalnom postavljanju. Njihove brige i želje su povezane s promjenom kroz koju tek treba da prođu.

Prethodno istraživanje pokazalo je da su učesnici u vrijeme kada su bili učenici prošli kroz predavačku nastavu kao oblik verbalnog prenošenja unaprijed određenih informacija, tj. gotovih iskaza koje su im prenijeli njihovi nastavnici, a oni ih reprodukovali prilikom provjeravanja i ocjenjivanja. Prošli su uglavnom kroz monolog kao zatvorenu formu komunikacije, za razliku od razgovora koji je otvoren. Predavačka nastava je dio njihove obrazovne tradicije i učesnici su je iskusili kao učenici. Sposobnost nastavnika da razumije učenike uslovljena je posredstvom nastavnog kurikulumu. Nastavnici razumiju učenike uglavnom u

okvirima, a rijetko izvan okvira nastavnog kurikuluma. Nastavni kurikulum ima odlučujući uticaj na obrazovni učinak učenika i nastavnika.

Nalazi su u skladu s Gadamerovom mišlju da „tradicija djeluje čak i onda kada se život burno mijenja, kao, na primjer u revolucionarnim vremenima u tobožnjoj promjeni svih stvari sačuva se mnogo više starog nego što se obično pretpostavlja, i spaja se s novim da bi se stvorila nova vrijednost“ (Gadamer, 2011, str. 366).

Potrebno je da kao istraživači u društvenim disciplinama budemo otvoreni za iskustvo koje je dio tradicije, a ne da težimo naučnoj objektivnosti kao proizvodu rigidne i vaniskustvene primjene metoda.

Učesnici, budući nastavnici, priželjkuju učenike usmjerene na postignuće, do kojeg će dolaziti pamćenjem informacija, njihovim tumačenjem, a ne samo reprodukcijom. Nastavnici koji ne uvažavaju brige i želje učenika imaju manje šansi da ih razumiju. Jezik koji nastavnici koriste u učionici usmjeren je na davanje gotovih informacija i ispravljanje grešaka. Kvalitetno iskustvo angažovanja u učenju je ono koje se odvija kroz razgovor i s učenjem se nastavlja i ne ostaje se samo u okvirima određene teorije ili predavanja.

Većina nastavnika koji su tek stekli nastavničku diplomu susreće se s problemom zapošljavanja. Ukoliko im pođe za rukom da se na vrijeme zaposle, dobiće prije priliku da ispune svoje želje koje se odnose na unapređenje svojih sposobnosti za komunikaciju s učenicima u učionici, tako da barem za izvjesno vrijeme ne požele da napuste ili promijene profesiju za koju su se obrazovali.

Razmišljajući o brigama i željama, budući nastavnici razmišljaju o svojoj nastavničkoj praksi koja im je potrebna da bi postali djelotvorni u učionici i spremni da se suoče s iznenađenjima i razočaranjima koja im se mogu desiti kada uđu u učionicu. Boravak u učionici, zahvaljujući praksi, olakšava razmišljanje o brigama i željama, ublažava stres i koriguje nerealna očekivanja od sebe i od drugih. Omogućava suočavanje s eventualnim poteškoćama i situacijama koje se nijesu mogle predvidjeti. Tako se: nesigurnost pretvara u sigurnost; rigidnost u spontanost; traži podrška onda kada je potrebna; suočava sa stresom i lakše ispunjavaju zahtjevi i obaveze.

Nastavnici se nikada ne mogu osloboditi brige, sve dok se nalaze u sistemu obrazovanja djece. Želje koje su naveli moći će bolje ostvariti uz podršku svog mentora, ostalih nastavnika, stručnih saradnika kao i kroz pohađanje programa kontinuiranog profesionalnog razvoja. Što prije uspostave odnos s različitim učenicima i pridruže se njihovoj težnji za postignućem u okvirima nastavnog kurikuluma i osposobe se za vođenje pedagoške dokumentacije, veće su im šanse da zajedno sa svojim učenicima istražuju i van kurikuluma i dođu do novih i neobičnih dostignuća. Svakako da će se susresti s nedostatkom vremena i nesnalaženjem, pa im u tom smislu slijedi prvo period prilagođavanja. Tek, nakon toga, mogu pokušati da nešto promijene. U svakom slučaju potrebno je da

obezbijede uslove u kojima će svi učenici da uče, tako što će im prenositi sadržaj koji je sastavni dio nastavnog kurikuluma. Nastojaće da što bolje upoznaju svoje učenike i ostvare sa njima korektne pedagoške odnose. To se ne može postići na samom početku, ali može kroz proces samoobrazovanja i kontinuiranog stručnog usavršavanja.

Brige i želje budućih nastavnika povezane su sa njihovom profesionalnom perspektivom.

Prethodno istraživanje otkrilo je istoriju angažovanja učenika u učenju u osnovnoj i srednjoj školi uopšte. Ta istorija bila je ispunjena odsustvom angažovanja, usiljenim angažovanjem ili rutinskim angažovanjem, a to znači da su oni kao učenici zajedno sa svojim nastavnicima učestvovali u održavanju kontinuiteta predavačke nastave. Predavačka nastava postoji kao kontinuirani proces. Ona će nastaviti da djeluje iako učesnici realizuju svoje želje, iako se budu brinuli za učenike na način na koji su to ovdje ispoljili.

Istinsko obrazovanje ne događa se kroz učenje iz predavanja već kroz učenje iz razgovora na određenu temu koji nastaje između nastavnika i učenika kao i između grupa učenika. Kako se iz pedagoške stvarnosti date u obliku predavanja ili monologa ili zatvorenog horizonta saznanja sa svim njenim ograničenjima mogu pronaći resursi za stvaranje bogatijeg pedagoškog odnosa kroz razgovor i doći do dubljeg razumijevanja? Na ovo pitanje mogao bi se tražiti odgovor u nekom od narednih istraživanja.

Literatura

1. Angern, E. (2014). *Smisao i nesmisao*. Novi Sad: Akademska knjiga.
2. Duck, S. (2014). *Odnosi među ljudima*. Zagreb: NAKLADA SLAP.
3. Friesen, N. (editor), Henriksson, C (editor), Saevi, T. (editor) (2012) *Hermeneutic Phenomenology in Education Method and Practice*. Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.
4. Gadamer, H. G. (2011). *Istina i metod*. Beograd: Fedon.
5. Gadamer, H. G. (2007). *Početak filozofije*. Beograd: Fedon.

6. Gadamer, H. G. (2000). *Um u doba nauke*. Beograd: Plato.
7. Gadamer, H. G. (2002). *Čitanka*. Zagreb: Matica hrvatska.
8. Gadamer, H. G. (2005). Vaspitanje, to je vaspitati sebe. *Pedagogija*, br. 3: 305–314, Beograd: Forum pedagoga.
9. Gronden, Ž. (2010). *Uvod u filozofsku hermeneutiku*. Novi Sad: Akademska knjiga.
10. Heidegger, M. (1985). *Bitak i vrijeme*. Zagreb: Naprijed.
11. Heidegger, M. (2000). *Prolegomena za povijest pojma vremena*. Zagreb: Demetra.
12. Heidegger, M. (2006). *Temeljni problemi fenomenologije*. Zagreb: Demetra.
13. Mattes, W. (2007). *Rutinski planirati – učinkovito poučavati*. Zagreb: Naklada Ljevak.
14. Noon, E. J. (2018) *Interpretive Phenomenological Analysis: An Appropriate Methodology for Educational research?* Sheffield Hallam University, UK Vol 6 Issue 1, pp.75–83
15. Ricceur, P. (2005) „*Devenir capable, être reconnu*“ article publié initialement dans la revue *Esprit*, n°7
16. Riker, P. (2004). *Sopstvo kao drugi*. Beograd; Nikšić: Jasen.
17. Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Zagreb: Naklada Slap.
18. Sartr, Ž. P. (1981). *Filosofski spisi*. Beograd: Nolit.
19. Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, and Method* London, Sage.
20. Smith, J. A. (2004). *Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 1:39–54.
21. Smith, J. A. (2005). *Advocating pluralism: Invited commentary on ‘Qualitative interviews in psychology: problems and perspectives’* by Jonathan Potter and Alexa Hepburn. *Qualitative Research in Psychology*, 2:309–311.
22. Smith, J. A. (2011) ‘*We could be diving for pearls’*: the value of the gem in experiential qualitative psychology. *Qualitative Methods in Psychology Bulletin*, 12, 6–15.
23. Smith, J. A. and Osborn, M. (2003). *Interpretative phenomenological analysis*. In J.A. Smith (ed.), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (pp. 51–80). London: Sage.
24. Šmic, H. (2018). *Kratki uvod u Novu fenomenologiju*. Novi Sad: Akademska knjiga.
25. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
26. Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
27. Zafranski, R. (2017). *Vreme*, Beograd: Geopoetika.

INTEPRETATIVE PHONOMENOLOGICAL ANALYSIS OF WORRIES AND EXPECTATIONS OF FUTURE TEACHERS (2nd part)

Abstract

This research is the follow up of the one published in the magazine EDUCATION No 1/2020. Both papers are the result of nine teachers' journey through the time, from the present to the past and onward to the future. The previous research revealed past memories of participants who played the role of students during that period. Present study aims to support the future teachers. During this research teachers-participants were teacher candidates. Interpretative phenomenological analysis showed their most important worry was the uncertainty and wish to prove their teaching competences along with creation of pedagogical relations. Researches helped them find appropriate words to express their worries and wishes that may enable them better self-understanding and understanding of students. This is the best route to their own professional existence.

Key words: future teachers, worries, interpretative phenomenological analysis.

Jelena MIĆEVIĆ-KARANOVIĆ¹
Milanka MALJKOVIĆ²
Angela MESAROŠ-ŽIVKOV³
Tanja BRKLJAČ⁴

STAVOVI RODITELJA I VASPITAČA PREMA DAROVITOSTI DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA⁵

Rezime

Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi stavove roditelja i vaspitača prema darovitosti djece predškolskog uzrasta, na uzorku od N = 246 ispitanika koji su činili subuzorci od 132 roditelja i 114 vaspitača predškolskih ustanova iz Kikinde i Novog Bečeja. Primijenjeni instrument je skraćena i modifikovana verzija instru-

- ¹ Dr Jelena Mićević Karanović, profesor strukovnih studija za psihološku grupu predmeta u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- ² Dr Milanka Maljković, profesor strukovnih studija za pedagošku i metodičku grupu predmeta u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- ³ Dr Angela Mesaroš Živkov, profesor u oblasti pedagoške i andragoške nauke, uža oblast metodika fizičkog i zdravstvenog vaspitanja u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- ⁴ Tanja Brkljač, master, nastavnik stranog jezika u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- ⁵ Rezultati predstavljeni u ovom radu, dio su šireg istraživačkog projekta i izvod iz neobjavljenog djela istraživanja čiji je nosilac Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi. Cjelokupno istraživanje je objavljeno u monografiji „Identifikovanje i podsticanje darovitosti dece predškolskog uzrasta“ čije je štampanje sufinansirao Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost, AP Vojvodine u Novom Sadu, ugovorom pod brojem: 142-451-879/2020-03, po osnovu Konkursa za sufinansiranje obrazovnih programa/projekata ustanova visokog obrazovanja čiji je osnivač Autonomna pokrajina Vojvodina za 2020. godinu.

menta konstruisanog u svrhe šireg istraživačkog projekta. Dobijeni rezultati pokazuju da oba poduzorka ispitanika imaju usaglašene opšte pozitivne stavove prema darovitosti kada je riječ o značaju države i društva u identifikovanju i podsticanju darovitosti, kao i kada je riječ o faktorima koji utiču na darovitost, ali je indikativna uočena razlika u stavovima kada je riječ o apsolutnom neslaganju roditelja oko ajtema koji se odnose na to da se vaspitači više bave djecom koja postižu slabije rezultate nego darovitim, dok se većina vaspitača sa tim djelimično ili apsolutno slaže. Nekonzistentnost je uočena i u odgovorima poduzoraka na tvrdnju da darovita djeca spadaju u grupu djece s posebnim potrebama, gdje se većina roditelja apsolutno sa tom tvrdnjom ne slaže, dok se vaspitači apsolutno ili djelimično sa tim slažu. Ovo istraživanje je značajno jer će omogućiti informisanje šire čitalačke publike i tako doprinijeti lišavanju od predrasuda, pogotovo kada je riječ o darovitoj djeci koja jesu djeca s posebnim potrebama.

Ključne riječi: *stavovi, roditelji, vaspitači i darovitost.*

Uvod

Istraživanje predstavljeno u ovom radu dio je šireg istraživačkog projekta pod nazivom *Identifikovanje i podsticanje darovitosti djece predškolskog uzrasta*, realizovanog školske 2019/2020. godine čiji je nosilac Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.

Način prepoznavanja nadarenog djeteta i razlikovanje od genijalnog nije jednostavan. Sam visoki kognitivni nivo nije dovoljan, a treba uzeti u obzir i činjenicu da talentovani često maskiraju svoj potencijal da bi se osjećali sličniji drugima (Fantoni, Raffognato & Rota, 2018).

Uporište za istraživanje predstavljeno u ovom radu pronađeno je u činjenici da darovita predškolska djeca ne predstavljaju homogenu grupu jer se njihove sposobnosti iskazuju u različitom dijapazonu obima i intenziteta, kao i u tome da je identifikovanje ključni faktor u početnom podsticanju. Pored genetskih faktora i same aktivnosti pojedinca, važnu ulogu ima i podsticaj sredine, a problem ranog identifikovanja, a potom i adekvatnog podsticanja, sveli smo na ispitivanje stavova roditelja i vaspitača prema darovitosti djece predškolskog uzrasta kada su u pitanju uloga države i društva u identifikovanju i podsticanju darovitosti, faktori koji utiču na darovitost, kao i kada su u pitanju indikatori darovitosti, te podsticanje iste.

Teorijski okvir razmatranja problema

Đorđević i Đorđević (2016) u knjizi *Priroda darovitosti i podsticanje razvoja* ukazali su na nekoliko teorija i shvatanja o darovitosti, na mogućnosti njenog

ispoljavanja, na specifične potrebe darovitih, kao i na programe i načine rada za njihovo podsticanje i uspješno razvijanje. Istakli su da Pasou (Passow, 1985) određuje talenat kao „sposobnost za izvanredna postignuća u bilo kojoj društveno značajnoj oblasti ljudskog djelovanja“, ograničavajući ovo područje na oblasti kao što su: jezici, matematika, umjetnost, ljudski odnosi i dr., dok Marland (1971), slično kao i Pasou (1985), smatra da su talentovana djeca osobe koje su, zbog izuzetnih sposobnosti, u mogućnosti da ostvare visoka postignuća. Pod sposobnošću za visoka postignuća Marland podrazumijeva osobe koje pokazuju visoke rezultate i/ili potencijalne sposobnosti u nekoj od sljedećih oblasti, bilo pojedinačno ili u kombinaciji: 1. opšte intelektualne sposobnosti; 2. posebne, specijalne akademske sposobnosti; 3. kreativno ili produktivno mišljenje; 4. sposobnost za vođstvo; 5. vizuelne ili slične umjetnosti; kao i 6. psihomotorne sposobnosti. Na osnovu ispitivanja djece s visokim intelektualnim mogućnostima i stvaralačkim sposobnostima, Volak i Kogan (Wallach & Kogan, 1969) utvrdili su da je ova kategorija djece uvjerena u svoje sposobnosti i mogućnosti, da ih karakterišu unutrašnja sloboda i odgovarajući nivo samokontrole, dobra socijalna integracija, nezavisnost u suđenju i djelovanju, interesovanje za novo i nepoznato. Odlikuju se, takođe, i velikim kognitivnim mogućnostima (mogu istovremeno da prate nekoliko nizova događaja), bogatim fondom riječi, strašću za čitanjem enciklopedija i određene literature, raznim vidovima kolekcionarstva. Značaj pozitivnih podsticaja na ranom uzrastu mnogo je ispitivan i u svijetu i kod nas. Istraživanja Ivića i saradnika (1979, 1988) potvrdila su da sistematski vaspitno-obrazovni rad u predškolskom uzrastu efikasno djeluje na razvoj onih sposobnosti djeteta koje imaju značajnu ulogu u kasnijoj uspješnosti. U tom pravcu svoje mjesto imaju i tzv. „male škole“, čije je efekte posebno ispitivao Ivan Toličić.

Pol Vit (Witt, 1962) definisao je darovitog pojedinca kao onog čija su postignuća konstantno značajna u bilo kojoj potencijalnoj oblasti ljudske aktivnosti. Ovu definiciju su prihvatili i razradili mnogi psiholozi. Tako Renzuli (Renzully, 1978; 2005; 2006) naglašava tri grupe svojstava darovitosti: 1. natprosječne opšte sposobnosti; 2. visok nivo izvršavanja obaveza (zadataka) prema dužnosti i 3. visok nivo kreativnosti. Darovita i talentovana djeca su ona koja su sposobna da razviju ovaj složeni skup svojstava i primijene ga na bilo koju potencijalno vrijednu oblast ljudskog postignuća.

Gardner (Gardner, 1985) govori o multiple inteligencijama: 1. lingvističkoj; 2. muzičkoj; 3. logičko-matematičkoj; 4. prostornoj (spacijalnoj); 5. tjelesno-kinestetičkoj i 6. personalnim inteligencijama. Gardnerova definicija ukazuje na složenost, višeslojnost sposobnosti, što naročito treba imati u vidu kada se govori o identifikaciji darovitih.

Prema autorima Fantoni, Rafonjato i Rota (2018), darovita djeca su ona koja u poređenju s vršnjacima brzo usvajaju nove pojmove, uspijevaju da rano apstraktno rasuđuju (na primjer, u dobi od tri godine pokazuju jasnu percepciju vremena), razmišljaju deduktivno i izvlače zaključke iz onoga što posmatraju, mogu, na primjer, možda već u drugoj godini života da posmatraju gdje se sunce pojavljuje i nestaje i pitaju se ko se kreće između zemlje i sunca; vole da uče i obogaćuju znanje, manipulirajući informacijama takođe na složen način, pokazujući odličnu memoriju i verbalne vještine. S emocionalne i relacije tačke gledišta, doživljavaju osjećanja s velikim intenzitetom, izražavaju svoje mišljenje s naglaskom i širokom ličnom uključenošću, imaju sjajan smisao za humor, perfekcionista su i više vole druženje s odraslima nego s vršnjacima, s kojima najčešće imaju osjećaj dosade ili nelagodnosti.

Međutim, nijesu sva nadarena djeca ista, svako dijete ima svoje karakteristike, snage i kritična pitanja. Oni mogu biti loši slušaoci, ponekad ne mogu upravljati vremenom i organizovati se, imaju veoma izražen osjećaj za pravdu, što im pomaže mnogo puta da prevaziđu kontroverzu i istraju u greškama. Mogu biti izraziti individualci i pokazati poteškoće u saradnji, delegiranju i dijeljenju. Nisko samopouzdanje je drugi tipičan element ove djece i može biti snažan faktor rizika za depresivna stanja, izolaciju i anksioznost. Ponekad je evidentna neravnoteža između kognitivnog i emocionalnog razvoja. U tim situacijama djetetovo socijalno funkcionisanje može biti ugroženo, s posljedicama na ponašanje i samopoštovanje, prikrivajući njegov potencijal (Fantoni, Raffognato & Rota, 2018).

Prema Poleci i Galimberti (Polezzi & Gallimberti, 2018), neke od glavnih odlika koje ukazuju na prisustvo kognitivne nadarenosti su sljedećih 14 karakteristika:

1. darovita djeca *nauče da čitaju i pišu* prije nego što pođu u školu: većina djece uči da čita i piše u školi zahvaljujući učiteljima, „nadarena“ djeca su, s druge strane, već odavno sama otkrila kako se to radi;

2. imaju izražene *verbalne sposobnosti* – mnoga nadarena djeca imaju bogat rječnik koji pokazuju koristeći mnogo složeniju leksiku i sintaksu nego što bi se očekivalo od djeteta te dobi. Daroviti često iznenade odrasle terminima koje koriste ili sposobnošću da razumiju riječi koje su njihovim vršnjacima nepoznate;

3. imaju *dobro pamćenje* – brzo uče nove pojmove. Iako su djeci iste starosti potrebna mnoga ponavljanja da bi naučili nešto novo, darovita djeca veoma brzo uče;

4. veoma su *znatiželjna* – darovita djeca obično neprestano postavljaju pitanje „zašto?“ Odraslima postavljaju mnoga pitanja, čak i neprijatna, na koja stariji teško mogu da odgovore. Ovo nije samo prolazna razvojna faza (tzv. „period zašto“), već stalna radoznalost;

5. imaju *širok spektar interesovanja* – njihova interesovanja su mnogo šira i razvijenija od prosjeka. Neki produbljuju jedan interes; drugi umjesto toga skaču iz

jedne strasti u drugu, što ih u očima odraslih čini „dezorganizovanim“. Ta osobina, iako može da iritira roditelje i nastavnike, veoma je česta kod nadarene djece;

6. *zainteresovani su za eksperimentisanje* – ova djeca veliki dio dana provode eksperimentišući kako rade predmeti iz kuće ili škole;

7. *imaju imaginarni svijet pun prijatelja*: nadarena djeca, osim što su znatiželjna, često imaju beskrajnu maštu, te zato mnogi, i muškarci i žene, imaju imaginarne prijatelje ili izmišljaju igre u svom umu. Za razliku od vršnjaka, oni izmišljaju veoma komplikovane igre (uporedive s onima starije djece), zamišljaju fantastične svjetove bogate detaljima i uspostavljaju pravila svih njih, kao što su govor imaginarnog jezika. Fantazija je utočište ove djece koja više vole imaginarne prijatelje od kojih se osjećaju prihvaćenim i s kojima mogu dijeliti ono što ne mogu sa svojim školskim drugovima.

8. *imaju izražen izvanredan smisao za humor* – njihova snažna sposobnost razumijevanja mnogih riječi ili metaforičkih značenja često se izražava u neobičnom smislu za humor, koji ih gura na neprestano kreiranje zagonetki i igara riječi;

9. *stalno tragaju za objašnjenjima i odgovorima* – nadarena djeca uvijek traže odgovore na svoja pitanja i ne zadovoljavaju se površnim odgovorima;

10. karakteriše ih i *netolerancija prema drugima* – njihova ogromna energija, koja ih dovodi do zaraznog entuzijazma, može ih dovesti i do netrpeljivosti prema drugima. Teško razumiju zašto druga djeca ne dijele njihova interesovanja ili ne shvataju rješenje problema koje im se čini tako očiglednim;

11. *imaju izrazito dugu pažnju* – mnoga nadarena djeca provode veliki broj sati čitajući, crtajući, gradeći modele. Njihova koncentracija je intenzivna, usmjerena na određenu aktivnost; mogu takođe da primijete detalje koji drugima promaknu i slično.

12. *imaju izraženu osjetljivost* – obično su nadarena djeca vrlo osjetljiva: primjećuju mnogo više stvari u svom okruženju i energičnije reaguju. Često su svjesni svojih osjećanja i mogu biti veoma emotivni.

13. *izraženi su im posvećenost i intenzitet* – ovo je vjerovatno najvažnija karakteristika darovitih. Jednostavno imaju tendenciju da idu mnogo dublje i da se intenzivnije bave nekom oblašću nego druga djeca bilo čime;

14. *sanjarenje* – darovita djeca se često izgube u zanosu, do te mjere da postanu nesvjesna šta se oko njih dešava.

Da bismo skrenuli pažnju na ovu temu, dajemo pregled istraživanja koje je sproveo Univerzitet u Tubingenu u Njemačkoj, koje je pokazalo prednosti programa obogaćivanja, programa obuke dizajniranog posebno za podsticanje darovitosti djece i mladih. Naime, istraživači iz Tubingena pratili su uspjehe 2700 njemačke djece koja su učestvovala u programima obogaćivanja u dječjim akademijama u Hektoru. Testiranje IQ-a djece prije i poslije ovih programa pokazalo

je da ionako visoki rezultati djece rastu. Pohađajući pojedine programe i obuke, ovi dodatni didaktički predlozi izgledali su posebno efikasni.

U okviru jednog kursa, na primjer, učesnici su imali ulogu malih istraživača i na kraju su se pokazali strastvenije zainteresovanim za tu temu, što je jasan pokazatelj važnosti promocije izučavanja nauke u osnovnim školama. Nadareni mogu biti i vrlo vješti govornici, što je pokazao drugi program koji je promovisao vještine povezane sa sposobnošću govorenja u javnosti, a na kraju su djeca bila sposobnija da upravljaju držanjem tijela, izrazom lica, gestovima i u kontaktu očima, a govor im je takođe bio tečniji i bolje strukturiran (Rita 2018).

Grupa autora Somersel, Vestergor i Larsen (Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013) ističu da su se društvo i porodični obrasci u pogledu otkrivanja i podsticanja darovitosti značajno promijenili u posljednjih 50 godina u Skandinaviji. Institucionalizacija i dualna socijalizacija postali su uočljiv uslov razvoja dječje darovitosti u modernom društvu. Za razliku od prethodnih decenija, predškolska ustanova na ovim područjima dobila je značajno mjesto kao obrazovna ustanova koja ima vrlo važnu ulogu u životu djece. Prema statističkim podacima, u Norveškoj 96% djece između tri i šest godina pohađa vrtić, a 89% djece između jedne i šest godina. Na ovim prostorima vrtić vrlo rano postaje bitan faktor u razvoju dječje ličnosti. Granice između privatnog porodičnog života i javnosti praktično su eliminisane, a vaspitanje i razvoj djece u velikoj mjeri je postao javna stvar od izuzetnog značaja.

Brojna istraživanja ukazuju na vrlo pozitivan uticaj vrtića, kako na kasniji uspjeh u školi, tako i na kvalitet njihovog života kao odraslih osoba. Norveška vlada je utvrdila da podsticanje dječjeg razvoja i darovitosti podrazumijeva tri bitne stavke: 1. obezbjeđivanje jednakog i visokog kvaliteta u svim vrtićima; 2. osnaživanje vrtića kao polja za učenje i 3. sva djeca treba da aktivno budu uključena u inkluzivnu zajednicu (Sommersel, Vestergaard & Larsen 2013).

U pisanim izvorima ističe se povezanost škole i porodice na ovim područjima. Bronfenbrener (Bronfenbrenner, 2016) opisuje saradnju škole i porodice kao „mezosistem“ koji je veza i interakcija između djetetovih različitih razvojnih područja. Dobra saradnja između porodice i škole pomaže u stvaranju koherentnosti i cjelovitosti u životima djece. To podrazumijeva da škola u odnosu na roditelje ima obavezu obavještanja, dijaloga i uključivanja roditelja u pitanja koja se tiču njihove djece. Roditeljska prisutnost odnosi se na aktivnost i uključenost, kako kod kuće, tako i u vrtiću i školi, kao i na njihovu povezanost putem svakodnevnih komunikacija. Potencira se roditeljski doprinos i naglašava potreba saradnje koja bi trebalo da obuhvati zajedničke uloge i odgovornosti. Najviši oblik saradnje ostvaruje se kada roditelji dobiju potpunu partnersku ulogu. Ovakva saradnja zahtijeva postavljanje ciljeva, donošenje zajedničkih odluka, pri čemu se obje strane odriču autonomije. Roditeljska saradnja s vaspitno-obrazovnim

ustanovama u cilju podsticanja dječje darovitosti može se realizovati u okviru šest različitih područja: 1. obrazovanje i briga tokom procesa učenja; 2. komunikacija; 3. dobrovoljno učešće; 4. učenje kod kuće; 5. odluke i 6. saradnja na nivou zajednice.

Branka Li (Branca Lie, prema Skaare, 2016), pedagoški psiholog na Univerzitetском koledžu u Lilehameru, već nekoliko godina istražuje nadarenu djecu. Ona smatra da je važno da se već na vrtičkom uzrastu otkriju darovita djeca kako ne bi imali problema kada krenu u školu, a i kasnije u životu. Procjenjuje se da je oko 15% djece na uzrastu od tri do šest godina nadareno na različite načine u odnosu na njihove vršnjake i da pokazuju izuzetne sposobnosti razmišljanja, motivaciju, kreativnost i fizičke vještine u određenom području. Autorka takođe ističe da nedavna istraživanja pominju koncept darovitosti kao interakcije između bioloških, psiholoških, psihosocijalnih i obrazovnih faktora, te i da svi ti faktori utiču na njen razvoj. Apostrofira da darovitost kod male djece nije uvijek jasno vidljiva, te da su vaspitači i roditelji osobe koje prve primijete dječje posebnosti. Nije darovitost obojena samo pozitivnim aspektima, ona uključuje i neke negativne aspekte, naglašava Li. Darovita djeca mogu biti nestrpeljiva, brzo izgube interesovanje za ono što rade i često vrlo brzo prelaze iz aktivnosti u aktivnost, ne udubljujući se potpuno. Mogu biti tvrdoglavi, agresivni, vrlo aktivni, preosjetljivi, nemirni, introvertni i skloni svađi. Takođe, kada su prisiljeni da funkcionišu u okruženju namenjenom deci tipične populacije poput saradnje s drugom, nenadarenom djecom, koriste svoju mentalnu i emocionalnu energiju do te mjere da se „potpuno isprazne“, što može dovesti do razvijanja depresije ili anksioznosti. Autorka smatra da je darovitoj djeci potrebna edukativna i psihološka pomoć, pri čemu se ne smije zaboraviti da su i nadarena djeca samo djeca i da im moramo dopustiti da to zaista i budu.

Kjed i Riding (Kyed & Ryding, 2019) smatraju da je za nadareno dijete važno da, prije svega, ono samo prihvati sebe u čemu je od posebnog značaja podrška odraslih i vrtića. Neka izuzetno nadarena djeca imaju osjećaj atipičnosti koju, često, nijesu u stanju da opišu riječima. Vrlo nadareno dijete, smatraju autori, „samo“ je vrlo obično dijete s velikim potencijalom učenja koje je potrebno da prepozna i prihvati okolina.

Nacionalni odbor za obrazovanje Finske pokrenuo je 2009. godine projekat za razvoj nastave koja podstiče darovitost. Na osnovu pomenutog akta, talenat se posmatra kao višedimenzionalan, a može se ispoljiti u okviru jedne ili više oblasti. Smatra se da je najbolji način za prepoznavanje talenta kombinacija različitih vrsta znanja, više izvora informacija i identifikovanje u različitim vremenskim periodima. Posebna važnost u identifikaciji i podsticanju darovitosti pridaje se odraslim osobama iz dječjeg okruženja, s posebnim akcentom da oni (roditelji i vaspitači) moraju biti svjesni vlastite percepcije i stereotipa.

U okviru pedesetogodišnje longitudinalne Studije matematički nadarenih mladih osoba (*The Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY)*) koju je pokrenuo Džulijan S. Stenli 1971. godine na Univerzitetu Džon Hopkins, ispituje se uzorak od preko 5000 intelektualno talentovanih pojedinaca, identifikovanih tokom dvadesetpetogodišnjeg perioda (1972–1997), s ciljem razvijanja boljeg razumijevanja jedinstvenih potreba intelektualno naprednih mladih ljudi i determinanti ponekad dijametralno suprotnih razvojnih putanja koje oni pokazuju tokom života (<https://my.vanderbilt.edu/smpy/>).

Nova saznanja do kojih su istraživači u ovoj studiji došli, poslije 45 godina, otkrivaju da su obrasci uočeni u rezultatima na testovima i psihološkoj procjeni izrazito prediktivni za različita polja u kojima će ispitanici briljirati. Ispitanici su identifikovani kao daroviti nakon što su postigli rezultate svrstane u 1% najboljih na SAT testu, u trinaestoj godini. Trideset pet godina kasnije, Vanderbilt tim je uporedio postignuća u profesionalnom životu istih ispitanika s njihovim rezultatima na SAT testovima iz matematike i jezičkih vještina, u kombinaciji s rezultatima na upitniku Studija vrijednosti (SOV) – psihološkom instrumentu konstruisanom da mjeri lične preferencije o šest tipova vrijednosti: teorijskih, ekonomskih, estetskih, socijalnih, političkih i religijskih (Brasher, 2019).

Kako je i očekivano, učesnici uspješniji u matematičko-naučnoj kombinaciji sposobnosti i interesovanja češće su se isticali u ovim oblastima, a oni s vrhunskim rezultatima na verbalno/humanističkom polju češće su postizali izuzetne uspjehe na polju društvenih nauka. Ipak, rezultati procjene ličnih vrijednosti ispitanika su zapravo davali nagovještaje za koju će se konkretno karijeru oni opredijeliti i u njoj postići zavidne rezultate. Na primjer, ako je osoba imala visok rezultat na SAT testu iz matematike, i pokazala snažne teoretske vrijednosti i niske religijske i socijalne vrijednosti, veća je vjerovatnoća da će ostvariti izuzetne uspjehe u laboratorijskom okruženju na nekoj istraživačkoj ustanovi. Osoba sa slično visokim matematičkim sposobnostima, ali i višim ekonomskim i socijalnim vrijednostima, vjerovatno će ostvariti preduzetničku karijeru koja podrazumijeva rad s ljudima, na primjer, osnovaće kompaniju za proizvodnju softvera. Rezultati objavljeni u časopisu „Psychological Science“ 2019. godine, pokazuju da bi roditelji morali biti svjesni jedinstvenih vrijednosti i strasti svog djeteta u podjednakoj mjeri kao i njihove intelektualne superiornosti. Dejvid Lubinski, pomoćni rukovodilac studije, izjavio je:

„Ljudi su skloni stereotipiziranju nadarene djece, pogotovo ako ona pokazuju matematički talenat, kada se olako pretpostavlja da će ova djeca biti naučnici. To je kao kad biste rekli da ćete ako ste visoki biti košarkaš. Ima mnogo visoke djece koja ne žele da igraju košarku. Isto je s akademskim talentima. Moramo zaista ohrabriti djecu da osluškuju

i slijede ne samo svoj talenat nego i ono prema čemu osjećaju snažnu naklonost“ (Brasher, 2019).

U Sjedinjenim Američkim Državama, prema saznanjima Dejvidson instituta za razvoj talenata (Davidson Institute for Talent Development) od 37 država čiji zakoni nalažu da se darovitim učenicima pruže odgovarajuće usluge, samo četiri imaju programe koje u potpunosti finansira država, 24 su djelimično finansirani, a devet država zakonski nalažu izvršenje ovih usluga ali ih ne finansiraju. Od 13 država u kojima programi za darovite nijesu obavezni, devet ne izdvajaju sredstva za napredne učenike, a pet imaju djelimično finansirane programe. Zbog svega ovoga, novembra 2015. godine Institut za unapređenje obrazovanja (Institute for Educational Advancement) organizovao je debatu o tome zašto obrazovanje darovitih u SAD zaostaje za drugim zemljama i šta se može učiniti da bi se ostvarile vidljive promjene. Tokom diskusije dogovoreno je da se realizuje studija kojom će se istražiti stavovi američke javnosti o ovoj temi, s nadom da će dobijene informacije objasniti zašto daroviti učenici i dalje nijesu prioritet. U jesen 2016. sprovedeno je prvo ispitivanje američkih glasača o njihovom viđenju obrazovanja darovitih u SAD. Ispitanici su odgovarali na pitanja o značenju termina „darovit“, identifikaciji darovitih učenika, optimalnim uslugama, profesionalnom razvoju i finansiranju.

Kao prvo, ispitanici su zamoljeni da procijene koji su, po njima, najveći problemi s kojima se obrazovni sistem suočava i kako se državne škole njima bave. Među ponuđenim odgovorima, nalazio se i ajtem *Nedovoljno izdvajanja za darovite učenike*, za koji se opredijelilo svega 13% ispitanika, odnosno ovaj ajtem bio je među tri najređe birana odgovora. Potom, ispitanici su zamoljeni da na skali od A do F ocijene koliko dobro državne škole ispunjavaju potrebe određenih kategorija učenika (učenika iz siromašnih porodica, učenika s posebnim potrebama, darovitih učenika). Rezultati pokazuju da je 56% ispitanika državnim školama dalo ocjenu A ili B kad je riječ o zadovoljavanju potreba darovitih učenika, znatno višu nego kad je riječ o ostalim kategorijama učenika. Autori istraživanja zaključuju da velika većina Amerikanaca ne vidi obrazovanje darovitih kao prioritet u poređenju s drugim oblastima obrazovanja jer vjeruju da aktuelni sistem već i sada zadovoljava potrebe ovih učenika u većoj mjeri nego drugih kategorija učenika. Ipak, nakon informisanja javnosti o trenutnoj situaciji, uočen je značajan porast podrške za inicijativu povećanja izdvajanja za identifikaciju darovitih, profesionalno usavršavanje i programe/usluge.

Na pitanje šta su glavni prioriteti za obrazovanje darovitih i usavršavanje nastavnika, 42% ispitanika izrazilo je zabrinutost da pripadnici nacionalnih manjina i učenici iz siromašnijih porodica često nijesu identifikovani kao daroviti iako bi trebalo, a 43% ispitanika izjavilo je da su nedovoljna sredstva za zapošljavanje kvalitetnih nastavnika jedan od najvećih problema američkog obrazovnog

sistema. Takođe, 89% ispitanika podržava inicijativu povećanja izdvajanja za obučavanje nastavnika koji obrazuju darovite učenike, dok 86% ispitanika podržava ideju da svaki nastavnik koji radi s darovitima mora proći posebnu obuku. Može se zaključiti da su ispitanici najviše zabrinuti za mogućnosti bolje identifikacije i lakšeg pristupa programima za darovite među pripadnicima nacionalnih manjina i učenicima iz siromašnih porodica, kao i za profesionalno usavršavanje nastavnika koji rade s darovitima. Osim zaključaka, autori studije ponudili su i nekoliko konkretnih preporuka: partnerstva s lokalnim institucijama koje mogu pružiti školama dodatne usluge; dualno upisivanje škola, ubrzavanje gradiva iz određenih predmeta, preskakanje razreda; godišnji seminari stručnog usavršavanja na temu rada s darovitima; redovni sastanci s roditeljima i informisanje o identifikaciji i karakteristikama darovitih (*Public Attitudes Towards Gifted Education, 2018*).

Metod

Osnovni metod je neeksperimentalni, anketno istraživanje na ukupnom uzorku od $N = 246$ ispitanika koji čine subuzorak od $N_1 = 132$ roditelja i $N_2 = 114$ vaspitača predškolskih ustanova iz Kikinde i Novog Bečeja. Uzorak ispitanika je namjeran i prigodan, što odgovara eksplorativnoj prirodi istraživanja.

U naslovu teme rada dato je preliminarno određenje predmeta, a glavna uporišna tačka na kojoj počiva pristup istraživanju je ispitivanje stavova roditelja i vaspitača prema darovitosti djece predškolskog uzrasta. Da bi se ostvario ovaj osnovni cilj i dopunili nalazi, neophodno je bilo ostvariti i sporedne ciljeve, odnosno utvrditi:

- stavove roditelja i vaspitača kada je u pitanju uloga države i društva u identifikovanju i podsticanju darovitosti;
- stepen slaganja roditelja i vaspitača oko faktora koji utiču na darovitost;
- kako roditelji i vaspitači procjenjuju indikatore darovitosti i
- stepen slaganja roditelja i vaspitača kada je u pitanju podsticanje darovitosti.

Korišćeni instrumenti su skraćene i modifikovane verzije instrumenta korišćenog u šire istraživačke svrhe i sastoje se od četiri subskele procjene kada su u pitanju odnos države i društva prema darovitosti, faktori koji utiču na darovitost, indikatori darovitosti i podsticanje darovitosti, sa četvorostepenom skalom ponuđenih odgovora od apsolutnog i djelimičnog slaganja do djelimičnog i apsolutnog neslaganja s tvrdnjama.

Istraživanje je sprovedeno u toku septembra i oktobra 2019. godine, a dobijeni podaci su obrađeni uz korišćenje softverskih paketa za analizu i obradu podataka SPSS.

Rezultati i diskusija

U tabelama 1, 2, 3 i 4 dati su deskriptivni prikazi rezultata (frekvencije i procenti) kada su u pitanju stavovi roditelja i vaspitača prema darovitosti.

Tabela 1: *Deskriptivni prikaz strukture odgovora roditelja i vaspitača na ajteme o darovitosti djece koji se odnose na odnos države i društva prema darovitosti*

ODNOS DRŽAVE I DRUŠTVA PREMA DAROVITOSTI	APSOLUTNO DA		DJELIMIČNO DA		DJELIMIČNO NE		DJELIMIČNO NE	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Zadatak svakog društva je da svoje potencijale stavi u funkciju najboljih interesa darovite djece.								
Roditelji	99	75,6	30	22,9	2	1,5	–	–
Vaspitači	91	79,8	21	18,0	0	0	1	0,9
2. Država treba da svoje obrazovane, darovite i kreativne ljude uvažava kao dragocjen nacionalni resurs.								
Roditelji	114	86,4	17	12,9	1	0,8	–	–
Vaspitači	100	87,7	11	9,6	0	0	1	0,9
3. Darovita djeca imaju potencijal da, kada odrastu, budu predvodnici ili lideri, da pokreću i ubrzavaju razvoj u različitim oblastima društva.								
Roditelji	75	57,3	51	38,9	5	3,8	–	–
Vaspitači	64	56,1	42	36,8	7	6,1	1	0,9

Dobijeni rezultati u Tabeli 1 pokazuju da su roditelji i vaspitači konzistentni u pogledu apsolutnog slaganja s prvom tvrdnjom koja glasi da je *Zadatak svakog društva da svoje potencijale stavi u funkciju najboljih interesa darovite djece* (preko 75% roditelja i preko 79% vaspitača se slažu sa ovom tvrdnjom). Većina ispitanika oba poduzorka (86,4% roditelja i 87,7% vaspitača) apsolutno se slaže sa tvrdnjom da *Država treba da svoje obrazovane, darovite i kreativne ljude uvažava kao dragocjen nacionalni resurs, kao i s tvrdnjom da Darovita djeca imaju potencijal da, kada odrastu, budu predvodnici ili lideri, da pokreću i ubrzavaju razvoj u različitim oblastima društva* (preko 57% roditelja i preko 56% vaspitača).

Tabela 2: *Deskriptivni prikaz strukture odgovora roditelja i vaspitača kada su u pitanju ajtemi o faktorima koji utiču na darovitost djece*

ODNOS DRŽAVE I DRUŠTVA PREMA DAROVITOSTI	APSOLUTNO DA		DJELIMIČNO DA		DJELIMIČNO NE		DJELIMIČNO NE	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Realizacija potencijala darovitosti zavisi od osobina djece, ali i od podrške okoline, prije svega porodice i roditelja.								
Roditelji	102	78,5	28	21,5	–	–	–	–
Vaspitači	82	71,9	29	25,4	2	1,8	0	0

2. Darovitost je rezultat kombinacije nasljednih osobina i podsticaja sredine.									
Roditelji	64	48,9	57	43,5	9	6,9	1	0,8	
Vaspitači	72	63,2	37	32,5	1	0,9	0	0	
3. Roditelji prilično dobro zapažaju znake darovitosti kod svoje djece.									
Roditelji	48	37,2	67	51,9	13	10,1	1	0,8	
Vaspitači	16	14	66	57,9	24	21,1	4	3,5	

Uvidom u Tabelu 2 uočava se da su roditelji i vaspitači usaglašeni kada je u pitanju prva tvrdnja koja glasi *Realizacija potencijala darovitosti zavisi od osobina djece, ali i od podrške okoline, prije svega porodice i roditelja* jer se većina ispitanika oba poduzorka apsolutno sa njom slaže (78,5% roditelja i 71,9% vaspitača). Najveći broj roditelja (64, odnosno 48,9%) i većina vaspitača (73 ispitanika, tj. 63,2%) apsolutno se slažu s tvrdnjom da je darovitost rezultat kombinacije nasljednih osobina i podsticaja sredine. Roditelji i vaspitači su konzistentni u odgovorima i kada je treći ajtem u pitanju, a koji se odnosi na tvrdnju da *Roditelji prilično dobro zapažaju znake darovitosti kod svoje djece*, jer se većina oba poduzorka djelimično sa tim slaže (51,9% roditelja i 57,9% vaspitača).

Tabela 3: Deskriptivni prikaz strukture odgovora roditelja i vaspitača na ajteme o indikatorima darovitosti djece

ODNOS DRŽAVE I DRUŠTVA PREMA DAROVITOSTI	APSOLUTNO DA		DJELIMIČNO DA		DJELIMIČNO NE		DJELIMIČNO NE		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
	1. Darovitost je osnova za trajno postizanje izuzetnog postignuća.								
Roditelji	44	33,6	65	49,6	14	10,5	8	6,1	
Vaspitači	43	37,7	57	50	12	10,5	2	1,8	
2. Neki pokazatelji (indikator) darovitosti jesu uspješno rješavanje problema i sposobnost za usvajanje znanja.									
Roditelji	59	44,7	66	50	6	4,5	1	0,8	
Vaspitači	43	37,7	62	54,4	8	7,0	0	0	
3. Kada su zahtjevi koji se postavljaju darovitima ispod njihovih sposobnosti i potreba, oni se dosađuju i razvijaju loše navike učenja i ponašanja.									
Roditelji	39	29,5	51	38,6	31	23,5	11	8,3	
Vaspitači	43	37,7	62	54,4	8	7	0	0	

Rezultati prikazani u Tabeli 3 pokazuju da se najveći broj roditelja (65 ispitanika, odnosno, 49,6) i polovina vaspitača (tj. 57 ispitanika) djelimično slažu s tvrdnjom da je *Darovitost osnova za trajno postizanje izuzetnog postignuća*. Konzistentnost u odgovorima roditelja i vaspitača postoji i u ajtemu broj 2 koji glasi da su *Neki pokazatelji (indikator) darovitosti uspješno rješavanje problema i sposobnost za usvajanje znanja*, jer se polovina poduzorka roditelja i većina vaspitača (preko 54%) djelimično slaže sa tim ajtemom. Roditelji i vaspitači su

usaglašeni i u odgovorima na treću tvrdnju *Kada su zahtjevi koji se postavljaju darovitima ispod njihovih sposobnosti i potreba, oni se dosađuju i razvijaju loše navike učenja i ponašanja*, jer se najveći broj roditelja (38,6% roditelja) i većina vaspitača (odnosno 54,4%) djelimično slažu sa tom tvrdnjom.

Tabela 4: Deskriptivni prikaz strukture odgovora roditelja i vaspitača na ajteme o podsticanju darovitosti djece

ODNOS DRŽAVE I DRUŠTVA PREMA DAROVITOSTI	APSOLUTNO		DJELIMIČNO		DJELIMIČNO		DJELIMIČNO	
	DA		DA		NE		NE	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Izdvajanjem u posebna odjeljenja daroviti, iako dobijaju odgovarajuće intelektualne podsticaje, gube kontakt sa svojim vršnjacima i osiromašuju u socijalnom i emocionalnom pogledu, navikavaju se da žive u odvojenom, podijeljenom svijetu.								
Roditelji	27	20,8	78	60	12	9,2	13	10
Vaspitači	25	21,9	67	58,8	15	13,2	6	5,3
2. Ubrzavanje (akceleracija) kao skup mjera i postupaka kojima se darovitoj djeci omogućava da nastavni program savladavaju brže u odnosu na svoje vršnjake je dobro primijeniti kod ove vrste djece.								
Roditelji	30	23,3	71	55	20	15,5	8	6,2
Vaspitači	21	18,4	69	60,5	19	16,7	5	4,4
3. Daroviti se mogu podučavati tako što će se sa njima raditi individualno uz vođenje računa o njihovim interesovanjima.								
Roditelji	62	47,3	56	42,7	11	8,4	2	1,5
Vaspitači	60	52,6	42	36,8	10	8,8	0	0
4. Vaspitači se više bave djecom koja postižu slabije rezultate nego darovitom.								
Roditelji	12	9,2	33	25,4	41	31,5	43	33,1
Vaspitači	30	26,3	52	45,6	170	14,9	15	13,2
5. Darovita djeca spadaju u grupu djece s posebnim potrebama.								
Roditelji	11	8,7	19	15,1	27	21,5	69	54,8
Vaspitači	41	36	42	36,8	9	7,9	22	19,3

Uvidom u Tabelu 4 uočava se da se većina roditelja (60%), kao i većina vaspitača (58,8%), djelimično slaže s prvom tvrdnjom koja glasi da *Izdvajanjem u posebna odjeljenja daroviti, iako dobijaju odgovarajuće intelektualne podsticaje, gube kontakt sa svojim vršnjacima i osiromašuju u socijalnom i emocionalnom pogledu, navikavaju se da žive u odvojenom, podijeljenom svijetu*. Dalje, većina roditelja (55%) i većina vaspitača (60,5%) djelimično se slaže s drugom tvrdnjom koja glasi *Ubrzavanje (akceleracija) kao skup mjera i postupaka kojima se darovitoj djeci omogućava da nastavni program savladavaju brže u odnosu na svoje vršnjake je dobro primijeniti kod ove vrste djece*. Kada je u pitanju treća tvrdnja, koja glasi *Daroviti se mogu podučavati tako što će se sa njima raditi individualno uz vođenje računa o njihovim interesovanjima*, odgovori roditelja i

vaspitača su takođe usaglašeni, odnosno najveći broj roditelja (47,3%) i većina vaspitača (52,6%) apsolutno se slažu sa tom tvrdnjom. Međutim, roditelji i vaspitači nijesu konzistentni u odgovorima na četvrti ajtem koji glasi *Vaspitači se više bave djecom koja postižu slabije rezultate nego darovitom*, jer se najveći broj roditelja apsolutno ne slaže sa tim ajtemom (43 ispitanika, tj. 33,1%), dok se najveći broj vaspitača (52 ispitanika, odnosno 45,6%) djelimično slaže sa tom tvrdnjom. Kada je u pitanju peti ajtem, koji se odnosi na to da *Darovita djeca spadaju u grupu djece s posebnim potrebama*, odgovori roditelja i vaspitača takođe nijesu usaglašeni, jer se većina roditelja apsolutno ne slaže sa tim (preko 54%), dok je poduzorak vaspitača podijeljen između apsolutnog slaganja (36% vaspitača) i djelimičnog slaganja s ponuđenim ajtemom (36,8% vaspitača)

Zaključak

Dobijeni rezultati pokazuju da oba poduzorka ispitanika imaju usaglašene istaknute opšte pozitivne stavove prema darovitosti kada je riječ o ulozi države i društva u identifikovanju i podsticanju darovitosti, kao i kada je riječ o faktorima koji utiču na darovitost, ali je indikativna razlika u stavovima poduzoraka kada je riječ o apsolutnom neslaganju roditelja s ajtemom koji se odnosi na to da se vaspitači više bave djecom koja postižu slabije rezultate nego darovitom, dok se većina vaspitača s tim djelimično ili apsolutno slaže. Nekonzistentnost je uočena i u odgovorima subuzoraka na tvrdnju da darovita djeca spadaju u grupu djece s posebnim potrebama, gdje se većina roditelja apsolutno sa tom tvrdnjom ne slaže dok se vaspitači apsolutno ili djelimično sa tim slažu. Očekivani rezultat u ovom dijelu istraživanja je bio da će se vaspitači nedvosmisleno usaglasiti i apsolutno složiti sa tim da su darovita djeca – djeca s posebnim potrebama, s obzirom na to da su u skladu s kurikulumom u tom smislu i edukovani. Od roditelja se nije očekivalo da znaju da su darovita djeca zapravo djeca s posebnim potrebama, a dobijeni nalaz se može interpretirati kao vid izbjegavanja stigmatizacije vezane za sam pojam *djeca s posebnim potrebama*. Smatramo da je dobijeni rezultat značajan, imajući u vidu da je jedan od ključnih faktora podsticanja darovitosti upravo adekvatna i pravovremena identifikacija, ne u smislu etiketiranja i/ili forsiranja nego kako bi se s darovitom djecom pravilno postupilo i kako bi se za njih izradio individualni obrazovni plan.

Prema Lazor, Marković i Nikolić, (2008) termin *djeca s posebnim potrebama* preuzet je iz engleskog jezika i ne odgovara u potpunosti potrebama našeg govornog područja, te je nedovoljno jasan i precizan. Termin *djeca s posebnim potrebama* stvara izvjesnu zabunu, ali on ipak obuhvata *djecu sa smetnjama u razvoju (djecu s tjelesnom, mentalnom i senzornom ometenošću); djecu s poremećajima ponašanja; djecu s teškim hroničnim oboljenjima i drugu bolesnu*

djecu na dugotrajnom bolničkom ili kućnom liječenju; djecu s emocionalnim poremećajima; djecu iz socijalno, kulturno i materijalno depriviranih sredina; djecu bez roditeljskog staranja; zlostavljano djecu; djecu ometenu ratom; izbjeglu i raseljenu djecu i darovitu djecu.

Pored teškoća u identifikaciji darovitih učenika kao djece s posebnim potrebama, u školama se izbjegavaju individualni obrazovni planovi uz obrazloženje da zahtijevaju vođenje obimne dokumentacije. U Srbiji ne postoji adekvatna strategija obrazovanja darovite djece, kasnije ni učenika, a još je ozbiljniji problem nedostatak znanja i vještina stručnjaka koji bi ovim pitanjem trebalo da se bave. Iako je krovnim zakonom iz 2009. predviđeno uvođenje prilagođenog i individualizovanog načina rada s učenicima izuzetnih sposobnosti (individualni obrazovni plan, tzv. IOP-3), ta mjera je tokom proteklih godina korišćena samo sporadično i sa izvjesnom rezervom.

Darovitu djecu često prepoznaju po natprosječnoj sposobnosti rasuđivanja, lakoći pri usvajanju novih saznanja, dobrom pamćenju naučenog, elokventnosti i bogatom korišćenju jezika, radoznalosti, originalnosti u razmišljanju, istrajnosti pri rješavanju izazovnih zadataka sve dok se ne postigne traženi, ili dovoljno dobar rezultat, po smislu za humor koji je drugačiji od onog koji imaju njihovi vršnjaci i dr. Darovita djeca često ne nailaze na razumijevanje odraslih, vršnjaka, ali ni sistema u cjelini.

Neki daroviti su talentovani samo u jednoj oblasti, drugi su posebno i praktično sposobni u mnogim oblastima. Jedan broj talentovanih raspolaže izuzetnim sposobnostima i mogućnostima, ali su relativno slabo motivisani za razvoj određenih potencijala, dok su drugi visoko talentovani, ali i visoko motivisani. Neki daroviti manifestuju neobične potencijale na ranom uzrastu, dok se kod drugih to pokazuje i ostvaruje mnogo kasnije. Osim toga, postoje i kulturne razlike u tome koje se djelatnosti cijene i vrednuju, pa prema tome i koje od njih će biti više i brižljivije podsticane, razvijane i njegovane. Prema tome, koji talenat će se razvijati ili biti prigušivan zavisi od uslova sredine koja to omogućava.

Značaj ovog istraživanja je u dobijanju deskriptivnih podataka, kao i u mogućnosti praktične primjene rezultata u vidu odgovarajućih nastavnih sadržaja za predmete iz pedagoške i psihološke grupe u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, na osnovnim i master strukovnim studijama, u koje će se implementirati teorijski i empirijski nalazi ovog rada, imajući u vidu da su darovita djeca – djeca s posebnim potrebama, da je pravilna i pravovremena identifikacija imperativ za adekvatno podsticanje, ali i imajući u vidu da darovitu djecu često posmatraju s predrasudama, odnosno kao savršenu i sposobnu djecu u svemu i bez obzira na sve. Ipak, to nije tako, ističu Fantoni, Rafonjato i Rota (2018) jer, u stvari, mnoga darovita djeca se suočavaju s poteškoćama u učenju, napuštanjem škole i sertifikovanim i priznatim deficitom u učenju. Stoga,

smatramo da je izuzetno važno informisati širu čitalačku publiku u cilju adekvatnog identifikovanja i podsticanja darovitosti kako darovita djeca ne bi ostala neprepoznata, a samim tim i zapostavljena. Svakako da je važno da roditelji i vaspitači budu svjesni vlastite percepcije, stereotipa i predrasuda prema darovitima, jer se predrasude kao ekstremni stavovi kod kojih je očigledan nedostatak opravdanosti, logičke zasnovanosti, uporno održavaju, otporne su na mijenjanje. Manifestovani deklarativno pozitivni stavovi prema darovitosti i podsticanju darovitosti bili su očekivani, ali ipak nedovoljna informisanost (u našem istraživanju roditelja) da su darovita djeca ipak djeca s posebnim potrebama inicira njihovo informisanje u cilju eliminisanja predrasuda koje mogu biti prepreka boljoj identifikaciji i podsticanju darovitosti djece predškolskog uzrasta.

Literatura

1. Brasher, J. (2019). Gifted Kids Turn 50: Most successful followed heart, not just head. Research News at Vanderbilt. Dostupno na: <https://news.vanderbilt.edu/2019/04/23/gifted-kids-turn-50-most-successful-followed-heart-not-just-head/>. Posećeno 28. 02. 2020.
2. Dugli, M. B., Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet.
3. Đorđević, J. i Đorđević, B. (2016). *Priroda darovitosti i podsticanje razvoja*. G. Gojkov i A. Stojanović, ur. Beograd: SAO. Isbn 978-86-89393-10-1
4. Fantoni, M., Raffognato, C. & Rota M. (2018). Dostupno na: <https://www.aiamc.it/bambini-plusdotati-come-riconoscerli/>. Posećeno: 20. 02. 2020.
5. Gardner, H. (1985). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*, New York: Basic Books.
6. Ivić, I. (1979). *Dete u Srbiji: uslovi za njegov razvoj i neki rezultati istraživanja njegovog razvoja*. Beograd: Vaspitanje i nega predškolskog deteta u jugoslovenskom društvu.
7. Ivić, I. (1988). *Identifikacija i obuhvat obdarenih*. U: Uspostavljanje sistema rada sa talentovanom decom i omladinom. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
8. Kyed, O., Ryding, P. (2010). *Børn med højt indlæringspotentiale, højt begavede børn og skolestart*. GeGe.
9. Lazor, M., Marković, S. i Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar (NSHC).
10. Mäkelä, S. (2009). *Lahjakuuden ja erityisvahvuksien tunnistaminen. Opetushallitus*.

11. Marland, S. A. (1971). *Education of the talented*. Washington DC.
12. Passow, A. H. (1985). *Gifted and Talented*, u: The international Encyclopedia of Education, Pergamon Press.
13. Polezzi, D. & Gallimberti, F. (2018). 14 indizi per capire se un bambino è plusdotato. Dostupno na: <https://percorsiformativi06.it/14-indizi-per-capire-se-un-bambino-e-plusdotato/> posećeno: 22. 02. 2020.
14. Public Attitudes Towards Gifted Education – Poll Summary. (2018). Institute for Educational Advancement, California.
15. Renzulli, J. S. (1978). *What Makes Giftedness?* Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
16. Renzulli, S. J. (2005). *The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. U R. J. Sternberg & J. E. Davidson (second edition) *Conceptions of giftedness*, str. 246–280, Cambridge, Cambridge University Press. Dostupno na: <http://tuluswinarsunu.staff.umm.ac.id/files/2010/04/Conceptions-of-Giftedness.pdf>. Posećeno: 22. 02. 2020.
17. Renzulli, S. J. (2006). *A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students*. The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut. <http://www.gifted.uconn.edu>
18. Skaare, S. D. (2016). *Slik hjelper vi begavede barn*. Høgskolen i Lillehammer.
19. Sommersel, H. B., Vestergaard, S., Larsen, S. L., (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011: En systematisk forskningskatrlegging*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
20. Stamenić, V. (2018). *Ko se bavi darovitim đacima u Srbiji?* Dostupno: www.skolskiportal.rs/clanci/1328-ko-se-bavi-darovitim-dacima-u-srbiji. Posećeno: 22. 08. 2019.
21. Study of Mathematically Precocious Youth. (n. d.). dostupno na: <https://my.vanderbilt.edu/smpy/>. Posećeno 28. 02. 2020.
22. Wallach, M. A. & Kogan N. (1969). *Cognitive Originality, Physiognomic Sensitivity and Defensiveness* Duke Univ., Durban, North Carolina
23. Witty, P., 1962. *Gifted and Creative Pupil*. *Education*, Vol. 92, No 8, April.

ATTITUDES OF PARENTS AND PRESCHOOL TEACHERS TOWARDS GIFTEDNESS IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN

Abstract

The main research goal was to determine the attitudes of parents and preschool teachers towards giftedness in preschool-aged children, on a research sample of $N = 246$ respondents, consisting of subsamples of 132 parents and 114 preschool teachers from preschool institutions in Kikinda and Novi Bečej. The instrument used is a modified and shortened version of the questionnaire designed for a broader research project. The results obtained show that both subsamples of respondents have comparable positive general attitudes towards giftedness when it comes to the significance of the role of the country and the society in identifying and supporting giftedness, as well as when it comes to the factors which affect giftedness, but there is an indicative difference in attitudes when it comes to the parents' absolute disagreement with the item suggesting that preschool teachers pay more attention to children who achieve lower results than to the gifted, whereas the majority of preschool teachers support such attitudes either to some extent or totally. The inconsistency is also observed in the subsamples' responses to the claim that gifted children belong to the group of children with special needs because the majority of parents totally disagree with this claim whereas preschool teachers exhibit partial or absolute agreement. The significance of this research lies in the possibility to inform broader public and reduce bias, especially when it comes to gifted children who are also children with special needs.

Key words: attitudes, parents, preschool teachers, giftedness.

Nataša GOSPODINOVIĆ¹
Ana VUKOBRAT²

PORODICA KAO PROTEKTIVNI FAKTOR REZILIJENTNOSTI MLADIH

Rezime

Savremen i ubrzan način života doprinio je da se mladi nađu na raskršću svojih životnih prioriteta – školske ili poslovne obaveze, s jedne strane, težnja ka sklapanju porodice i harmoničnih porodičnih odnosa, s druge strane i učestvovanje u društvenom, socijalnom životu s treće strane. Rastrzanost mladih između postavljenih ciljeva u velikoj mjeri otežava njihovo svakodnevno funkcionisanje. Stres, problemi i poteškoće postali su način njihovog življenja koji se, u ne tako malom broju slučajeva, završi anksioznošću. U borbi protiv stresne svakodnevice, a u želji za uspješnim rješavanjem mnogobrojnih izazova, mladima veliku pomoć treba da pruži porodica kao sigurna luka. Briga o mladima i njihovom zdravom razvoju ne smije da prestane da bude prioritet porodice. Podrška najužih članova porodice predstavlja nezamjenljiv izvor snage i energije za borbu i prevladavanje stresnih situacija i svega onoga što remeti normalno odrastanje i funkcionisanje svake osobe, a naročito mladih ljudi. Upravo su podrška, pomoć, ljubav, empatija, briga, razumijevanje i solidarnost najznačajniji faktori koji mladima omogućavaju da nastave neometano da funkcionišu, čak i poslije veoma stresnih i traumatičnih okolnosti koje ih zadese u životu.

¹ Nataša Gospodinović, master pedagogije, E-gimnazija, Novi Sad.

² Ana Vukobrat, master pedagogije, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.

U skladu s prethodno napisanim, cilj ovog rada jeste da se kroz metod teorijske analize ispita kako porodica svojom snagom može da bude protektivni faktor rezilijentnosti mladih. Na taj način nam se u teorijskom istraživanju nameću i određeni zadaci istraživanja: tumačiti shvatanja različitih autora o pojmu rezilijentnosti i proučavati teorijska pitanja koja se odnose na pružanje podrške mladima i značaju porodičnih uticaja u prevazilaženju stresnih situacija, odnosno proučavanje porodice kao protektivnog faktora rezilijentnosti.

Ključne riječi: *rezilijentnost, porodica, mladi.*

Umjesto uvoda – shvatanje pojma rezilijentnost

„Od početka svog postojanja ljudi poseduju sposobnost da savladaju ekstremno nepovoljne životne okolnosti i da u njima opstanu. Bezbroj je primera, individualnih i kolektivnih, koji pokazuju neverovatnu snagu ljudi da se suprotstave nevolji, savladaju je, oporave se od nje i postanu čak jači. Za prepoznavanje ove sposobnosti nisu potrebni tuđi primeri jer je svaka osoba bila izložena ekstremnim životnim događajima, koji su po dužini i intenzitetu trajanja bili nezabeleženi.“ (Majkić, 2011: 271)

U kontekstu prethodnog pasusa u pedagoškoj literaturi izdvaja se pojam rezilijentnost. Među autorima postoje različite definicije navedenog pojma, ali suština pojma rezilijentnost leži u definiciji da je to pozitivna adaptacija ili sposobnost čovjeka da održi ili povрати zdravo mentalno zdravlje uprkos doživljavanju različitih vrsta nevolja u širokom području njegovog životnog djelovanja.

„Termin rezilijentnost u društvene nauke uvodi Werner (1982), a termin rezilijentna ličnost Wolin (1993). Dakle, već oko skoro 30 godina navedeni termin se koristi u literaturi u opštem značenju individualne sposobnosti brzog oporavka individue iz bolesti, promene ili nesreće.“ (Zobenica, 2012: 10)

Autori Pavlović i Pavlović (2012) pojam rezilijentnost definišu u njegovom užem i širem značenju. Uža definicija odnosi se na to da je rezilijentnost osobina ličnosti koja se ispoljava poslije izolovane kratkotrajne traume. Proširena definicija uključuje doprinos sistema (porodica, servisi, grupe, zajednice) u podršci ljudima u nevolji ili problemu.

Pavlović i Žunić-Pavlović (2012) ističu značaj integrativnog pristupa u proučavanju rezilijentnosti. U tom kontekstu navode da je rezilijentnost i karakteristika pojedinca i njegovog okruženja kao i razvojni ishod ili proces neutralizacije negativnih uticaja stresnih događaja i ostvarivanje pozitivne adaptacije.

Momenat povezivanja definisanja rezilijentnosti sa osobinama ličnosti i karakterom osobe pronalazimo u prvim istraživanjima rezilijentnosti. Autor Majkić (2011: 272) ističe da su „prva istraživanja rezilijentnosti bila usmerena

na individue preživele u problematičnim i disfunkcionalnim porodicama. Dakle, prvi istraživači rezilijentnosti negirali su porodičnu rezilijentnost zadržavajući tradicionalni stav o toksičnosti porodice na razvoj deteta, odnosno u prvi plan isticali su negativan i loš uticaj porodice na razvoj mladih“. Ovako shvaćena rezilijentnost prema pomenutom autoru (Majkić, 2011: 272) „isticala je lične osobine i strategije prevladavanja koje pomažu detetu ili odrasloj osobi da savladaju teška i destruktivna životna iskustva. Rezilijentnost se shvatala kao urođena osobina ličnosti koja se ne gubi u toku razvoja, a rezilijentna osoba kao osoba koja ima pravi materijal, odnosno biološku snagu i izdržljivost. U tom smislu koristio se izraz nevulnerabilno dete, koji opisuje dete otporno na stres, koje poseduje unutrašnju čvrstinu i karakterni oklop koji ga štite od uslova destruktivne porodične sredine“. Marković, Srdanović Maras, Šobot, Ivanović Kovačević i Martinović Mitrović (2011) u istom kontekstu navode individualne karakteristike koje se mogu smatrati protektivnim faktorima za pojavu problema u ponašanju. Pomenute individualne karakteristike odnose se na unutrašnji lokus kontrole, sklonost ka internalizaciji, viši stepen aktivnosti i društvenosti, odsustvo problema pažnje, a na planu strategija za suočavanje sa stresom isti autori (Marković i sar., 2011) izdvajaju oslanjanje na bliske osobe i razvijanje optimizma, socijalna podrška kroz zabavu i sportske aktivnosti i izbegavanje konfrontacije i povlačenja.

Kako bismo jasnije doprinijeli stvaranju slike o osobama koje su rezilijentne, moramo spomenuti i koje su to osobine ličnosti koje bitno doprinose da se osoba, zahvaljujući svojim sposobnostima i unutrašnjim mehanizmima, uspešno suočava sa stresom, problemima kao i s nepredviđenim životnim situacijama. Kao osobine ličnosti, u proučavanoj literaturi (Gačić i Majkić, 2000; Majkić, 2010; Majkić, 2011; Marković i sar., 2011; Pavlović i Pavlović, 2012; Sinđić, 2013) navode se sljedeće individualne karakteristike: optimizam, samopoštovanje, socijalne vještine, emocionalna svjesnost, razvijene šeme za rješavanje problema (svijest o problemu, identifikacija problema, definisanje mogućih načina rješenja problema, izbor najpouzdanijeg načina za rješenje problema, procjena ishoda), sposobnost planiranja, otvorenost za promjene, saosjećajnost za druge osobe i za samog sebe, radoznalost, sklonost ka istraživanju okoline i prirode, pozitivnost, hrabrost, moralnost, kreativnost, humor, inicijativa, nezavisnost, odnos i relacija s drugima...

Dakle, faktori ličnosti koji utiču na rezilijentnost jesu: otvorenost, ekstrovertnost, kooperativnost (prijatnost), unutrašnja tačka kontrole, sposobnost, samoefikasnost, samouvjerenost, pozitivna interpretacija događaja, kohezivna integracija nedaća i optimizam, intelektualno funkcionisanje, kognitivna fleksibilnost, socijalno vezivanje, pozitivan self koncept, emocionalna regulacija, pozitivne emocije, aktivno prevazilaženje, otpornost, nada, snalažljivost, adaptivnost (Pav-

lović i Pavlović, 2012). Postoji grupa stranih autora koji rezilijentnost operacionalizuju kao relativno stabilnu crtu ličnosti koja podrazumijeva sposobnost oporavka od negativnih događaja (Ong, Bergeman, Bisconti & Wallace, 2006).

Nadalje, u definisanju pojma koji čini suštinu našeg rada, a proučavajući oblast rezilijentnosti, često ćemo biti svjedoci da se u literaturi umjesto ovog pojma koristi termin otpornost. Tako se navedeni termin koristi kako bi se opisale osobe koje postižu pozitivne rezultate uprkos rizicima (Delale, 2001, prema Doležal, 2006). Takođe, isti pojam se može definisati i kao postojanje kapaciteta ličnosti da se odbije od loših događaja. Na taj način ličnost postaje osnaženija i kreativnija u korišćenju tehnika za odupiranje od negativnih iskustava (Walsh, 1998, prema Doležal, 2006).

Istraživanje o otpornosti (Gazdek i Horvat, 2001) temelji se na podacima o djeci koja su dobro podnijela stresne situacije kao što su rat, smrt roditelja, raspad porodice i velika bijeda i siromaštvo. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 25 mladih žena i muškaraca koji su kao djeca iskusili neke od nabrojanih životnih poteškoća. Postavljeno im je pitanje šta su učinili u takvim situacijama. Njihovi odgovori su otkrili da niko od njih nije u potpunosti izbjegao bol. Svi su patili ili su se plašili svojih preživljenih iskustava. Uprkos tome bili su fizički i mentalno zdravi što se može povezati s razvijenim osobinama ličnosti kojima se učvršćuje rezilijentnost na individualnom planu.

Iako se termin rezilijentnost uglavnom prevodi kao otpornost, što je već navedeno, takođe se može prevesti i kao osnaživanje. Razlog tome daje autor Ajduković (2000, prema Gazdek i Horvat, 2001) koji navodi kako se *otporne* osobe često opisuju kao *kompetentne*, ali to ne znači da oni ne proživljavaju nepovoljne životne okolnosti bez bola i teškoće, te da im ne treba pružiti odgovarajuću podršku i pomoć.

Pojam osnaživanja autorke rada mogu povezati s nepotpunim porodicama jer u takvim porodičnim uslovima, usljed nedostatka jednog roditelja, ostale članove treba osnažiti kako bi se uspješno suočili s mnogim životnim problemima. Njihovo osnaživanje može da se razmatra u kontekstu pružanja dodatne pomoći i podrške, savjeta ili preporuka za savladavanje problema.

U tom kontekstu, izložiće se istraživanje autora Sindića (2013) čiji se predmet istraživanja odnosio na ispitivanje razlika u izraženosti osobina ličnosti i učestalosti korišćenja pojedinih strategija prevladavanja stresa kod mladih koji su odrastali u okviru potpunih, odnosno nepotpunih porodica. U pomenutom istraživanju učestvovala su 152 ispitanika, oba pola. Podjednak je bio broj ispitanika iz potpunih i nepotpunih porodica, uzorak je bio prigodan. Pošlo se od pretpostavke da je nedostatak jednog roditelja potencijalni uzročnik povećane vulnerabilnosti i podložnosti stresu kod ispitanika iz nepotpunih porodica u odnosu na ispitanike koji odrastaju u porodicama s oba roditelja. Na osnovu dobijenih rezultata vidjelo se (djelimično potvrđena pretpostavka) da se ispitanici

ci iz potpunih i nepotpunih porodica razlikuju u izraženosti pojedinih osobina ličnosti, i da se to odnosi na dvije osobine – ekstraverziju i užu crtu neuroticizma, negativni afekat. Istraživanje je pokazalo da su ispitanici iz nepotpunih porodica manje ekstravertni u odnosu na ispitanike iz potpunih porodica, kao i to da je negativni afekat kod njih izraženiji. Sljedeći značajan nalaz odnosio se na to da između ispitanika iz potpunih i nepotpunih porodica nijesu nađene značajne razlike u korišćenju strategija prevladavanja stresa. Ima razloga da se ovakav nalaz smatra kao optimističan, budući da se može zaključiti da govori u prilog tome da nedostatak jednog roditelja nije ometajući faktor u izboru adaptivnih strategija prevladavanja stresa (Sindić, 2013).

Generalno govoreći, rezilijentnost se sastoji od dvije komponente (Batić, 2015):

- potencijala da se bude otporan; ličnost/podrođica je sposobna da zaštiti svoj integritet i pored teških životnih okolnosti;
- sposobnosti za pozitivnu konstrukciju (za građenje svog života na pozitivan način i pored teških okolnosti). To znači da teška događanja u životu ne osuđuju ličnost (podrođicu) za cio život, odnosno da uvijek postoji mogućnost da se lanac teškoća prekine.

Prema dosadašnjim saznanjima, rezilijentnost je interaktivni dinamički proces različitih faktora i sistema, od individualnih i bioloških, do socijalnih faktora u mikro i makrosistemu i može da bude specifična u odnosu na kontekst i vrijeme (Herrman, Stewart, Diaz-Granados, Berger, Jackson, & Yuen, 2011).

Dakle, u savremenim shvatanjima rezilijentnost se sagledava kao proces, nasuprot rezilijentnosti kao osobini ličnosti. Stoga, savremena nauka proširuje rezilijentnost kroz cjeloživotni razvoj (Masten, 2014) i rezilijentnost se opisuje kroz ostvarene dobre rezultate uprkos ozbiljnim prijetnjama u adaptaciji ili prijetnjama tokom razvoja (Masten, 2001). Masten (2011) navodi da je rezilijentnost uobičajeni fenomen koji najčešće potiče iz normativnog funkcionisanja različitih ljudskih protektivnih sistema i da je rezilijentnost kao takva uobičajen proces nasuprot idejama da je taj proces tipičan samo za određene posebne ljude. Hunter (2012) na rezilijentnost gleda kao na sposobnost uspješnog suočavanja s internim i eksternim stresorima, a Bonano (2004) kao sposobnost da se neposredno nakon traumatskog i stresnog događaja održi relativno stabilan i zdrav nivo psihološkog i fizičkog funkcionisanja. Masten i Reed (2002) ističu značaj uspješne adaptacije u procesu razvijanja rezilijentnosti te navode sljedeće kriterijume za pomenuti proces: socijalno i akademsko postignuće, prisustvo socijalno poželjnih ponašanja koja su karakteristična za određen uzrast, sreća ili zadovoljstvo životom, odsustvo nepoželjnih oblika ponašanja (emocionalna uznemirenost, različita kriminalna ponašanja...).

Porodica kao protektivni faktor rezilijentnosti mladih

„Rezilijentni procesi nisu striktno intrapsihički i biološki, nego su pre odraz prenosa ili interakcije između osobe i njene sredine. Tako se svaki stresni događaj obrađuje kroz percepciju i subjektivnu interpretaciju što utiče na njegov kasniji uticaj. Odgovor na stresni događaj (ponašanje) oblikuje se pod uticajem sredine (socijalne podrške), ali i ličnih faktora (bioloških). Pojedinaac koji se adaptira na stres ne čini to u izolaciji nego u kontekstu raspoloživih resursa, drugih ljudi, porodice, kulture i religije, ustanova, zajednica i društva, koji se takođe prilagođavaju izazovu. Rezilijentnost dece zavisi od snage veza sa roditeljima i drugima koji učestvuju u njihovom vaspitanju.“ (Grijak, 2018: 12)

Koncept rezilijentnosti je razvijen da bi se označila pozitivna adaptacija pod ugrožavajućim okolnostima (Gačić i Majkić, 2000; Majkić, 2011). Prvobitna istraživanja, kao što je već navedeno, bila su usmjerena na istraživanje rezilijentnosti na individualnom nivou, a s vremenom se primjena koncepta širila na porodični plan. On predstavlja prekretnicu u odnosu na tradicionalni pristup, koji je bio fokusiran na porodični deficit i patologiju (model oštećenja) jer je orijentisan na snage i resurse porodice (model izazova) (Gačić i Majkić, 2000; Majkić, 2011). Važna je usmjerenost na porodične snage, odnosno one kvalitete koji porodici i njenim članovima omogućavaju da uspješno prevladava izazove. Rezilijentne porodice u problematičnim situacijama preuzimaju inicijativu, prihvataju ono što se ne može izmijeniti i pokušavaju da kontrolišu i ovladaju situacijama na koje mogu djelovati. Ona je slična porodičnoj regenerativnoj snazi, kada situacije s velikim rizikom u kojima se nađu porodice ishoduju dobrim posljedicama (Higgins, 1994, prema Majkić, 2010).

Porodične snage predstavljaju skup odnosa i procesa koji zadovoljavaju, podržavaju i pružaju zaštitu porodici i njenim članovima, naročito u vrijeme trajanja teškoća i promjena. Silberberg (2001, prema Berc, 2012) prepoznaje osam porodičnih snaga, a to su: vještine komuniciranja, osjećaj zajedništva, zajedničke aktivnosti, povezanost, podrška, poštovanje, predanost i otpornost. Sve porodične snage međusobno su povezane i u nekoj mjeri se preklapaju i kao takve učestvuju u stvaranju porodične otpornosti.

U modelu porodične rezilijentnosti Antonovsky (1994, prema Gačić i Majkić, 2000) navodi fazu regulacije i fazu adaptacije. Faza regulacije počinje kada je stresor uveden u porodični sistem. Stresor predstavlja takvu snagu, odnosno uticaj na porodičnu zajednicu koja izaziva ili ima potencijal da izazove promjene u postojećoj ravnoteži porodice. U fazi regulacije porodica pravi minimalne promjene u ustanovljenim obrascima porodičnog funkcionisanja, resursima, procjenama, strategijama prevladavanja stresa, rješavanju problema. Faza adaptacije je dinamična faza u kojoj roditelji ili porodica kao cjelina izlaze u susret zahtjevima

stresne situacije. Tada porodice počinju da koriste nove ili prilagođene pristupe procjeni, rješavanju problema, strategijama prevladavanja stresa i resursima. Dobra, tj. uspješna adaptacija znači da je porodica sposobna da se stabilizuje i dostigne osjećaj koherentnosti i kongruentnosti kada se suoči s krizom. Osjećaj koherentnosti se posmatra kao jedan od najmoćnijih principa rezilijentnosti, a podrazumijeva da je kriza shvatljiva, da ima svoje značenje i da se njome može upravljati (Antonovsky, 1994, prema Gačić i Majkić, 2000).

Faktori porodične rezilijentnosti su dosta kompleksniji i složeniji. Porodičnu rezilijentnost prema Walshu (Walsh, 1998, prema Polovina, 2011: 63–64) čine tri grupe faktora:

1. Porodični sistem vrednovanja koji uključuje:

- davanje značenja teškoćama i nevoljama (krize postaju shvatljiv i zajednički izazov koji treba savladati);
- pozitivno gledanje na mogućnosti prevladavanja i prevazilaženja stresova i kriza (aktivnost, inicijativa, istrajnost, fokusiranje snaga, razvijanje opcija);
- duhovnost kao vjera u zajedništvo, učenje i razvoj.

2. Porodični obrasci organizovanja koji uključuju:

- fleksibilnost, odnosno kapacitet za promjenu, reorganizaciju, održavanje stabilnosti u promjenama;
- povezanost koja obuhvata ravnotežu između zajedništva i odvojenosti, međusobnu podršku, poštovanje individualnosti, spremnost na pomirenje.

3. Komunikacijski procesi u porodici koji uključuju:

- jasnoću i dosljednost u komunikacijskim porukama, pružanje istine, razjašnjavanje nejasnih situacija;
- otvorenost u izražavanju emocija (otvoreno pokazivanje prijatnih i neprijatnih osjećanja, uzajamno saosjećanje, odgovornost za iskazane riječi, osjećanja, ponašanje, izbjegavanje optuživanja);
- aradničko rješavanje problema (jasno sagledavanje problema i mogućnosti njihovog rješavanja, spremnost na razrješavanje konflikta, pregovaranje, kompromis i zajedničko donošenje odluka).

Neka istraživanja su pokazala da se uticaj topline porodice, tj. uticaj roditelja posmatra kao opšta, permanentno prisutna osobina. Uticaj topline roditelja može se posmatrati i sa stanovišta ispoljenosti ove varijable u specifičnim uslovima – na primjer, u situacijama kada se djeca nađu u nevolji ili u nekoj, za njih, veoma stresnoj situaciji. Pretpostavlja se da od načina na koji se roditelji odnose prema djetetu u teškim situacijama zavisi djetetova sposobnost za prevazilaženje stresnih situacija a zatim i njegova sposobnost za empatiju i brigu za druge (Knežević Florić, 2007). Pregledom literature Redmond (Redmond, 2010 prema, Bandura, 1982) navodi istraživanja u kojima je utvrđeno da: osobe s većom samoeфикасношću duže istrajavaju uprkos teškoćama i pokazuju veću otpornost na neuspjeh (Bandura,

1982). Distanciranjem od stresnih događaja i sagledavanjem iz druge perspektive omogućava se razvijanje sopstvene rezilijentnosti, koja predstavlja dispoziciju pojedinca koja se može unaprijediti (Luthar, Cicchette & Becker, 2000).

U svojoj studiji *200 porodica iz Mineapolis*, istraživač Garmezy (1987) posvetio je veliku pažnju u objašnjavanju relacije između glavnih sredinskih i individualnih varijabli, koristeći multiple indikatore izloženosti stresu, kompetentnosti. Rezultati ovih nalaza bili su sljedeći (Garmezy, 1987):

- djeca s većim IQ, višim socijalnim statusom, i pozitivnim porodičnim atributima (stabilnosti i kohezije) pokazala su se kompetentnijim i pod stresom više socijalno angažovana s vršnjacima;
- viši socijalno-ekonomski status, IQ, pozitivni porodični atributi (kvalitet relacije roditelj – dijete, adekvatnost porodične komunikacije, stepen roditeljske osjetljivosti za potrebe djeteta i kompetentnost roditelja) jesu protektivni faktori protiv neadekvatnog odgovora na stres;
- kvalitet djetetovog socijalnog angažovanja u školi je u odnosu ne samo s inteligencijom i socijalno-ekonomskim statusom nego i sa socijalnim razumijevanjem – faktorom koji se odražava na interpersonalno razumijevanje, sposobnost za rješavanje problema, na razumijevanje humora, uspjeh u školi i produktivnost. Socijalno razumijevanje je bilo pozitivno povezano s vezanošću za školu, i negativno s agresivnošću;
- potencijalni modifikatori kompetencije i stresa su bili porodična stabilnost, organizacija i kohezija. Djeca s ovim porodičnim karakteristikama bila su inteligentnija, kompetentnija i manje sklona agresiji u situacijama visokog nivoa stresa.

U studijama faktora psihosocijalne rezilijentnosti djece najčešće izdvojeni protektivni faktori razvoja jesu (Masten & Reed, 2002, prema Grijak, 2018):

a) dijete – dobre kognitivne sposobnosti (rješavanje problema i pažnja); lak temperament; prilagodljivost; pozitivna slika o sebi; samoeфикаsnost; pozitivan pogled na život; dobra samoregulacija emocija; talenti prihvaćeni od društva; smisao za humor; pristupačnost;

b) porodica – bliski odnosi s odraslim članovima; autoritativni stil roditeljstva; pozitivna klima u porodici; organizovanost; visoko obrazovanje roditelja; uključenost u dječije vaspitanje i obrazovanje; socioekonomske prednosti;

c) odnosi s drugima – bliski odnosi s kompetentnim, prosocijalnim i podržavajućim odraslim osobama; povezanost s vršnjacima koji poštuju pravila i prosocijalnog su ponašanja;

d) zajednica – efikasno obrazovanje; komšiluk s visokom „kolektivnom efikasnošću“; dostupnost zaštite zdravlja; javna bezbjednost.

Zaključak

U prevladavanju stresne situacije od značaja su porodični resursi, koji predstavljaju podršku koja je dostupna porodici. Postoje tri grupe protektivnih faktora: individualni, porodični i društveni. Individualni uključuju nivo inteligencije članova porodice, znanja i vještine, crte ličnosti i fizičko i emotivno zdravlje. Resursi porodične jedinice uključuju organizacione i vještine donošenja odluka i rješavanja konflikata. Društveni resursi su lična podrška (prijatelji i rodbina) i institucionalna podrška (zdravstvene i religiozne institucije). Porodice koje pokazuju balans svih tih komponenti i koje su sposobne na prilagođavanja i promjene u porodičnom sistemu mogu postići dobru adaptaciju. S druge strane, veoma je važno razumjeti kako se roditelji osjećaju u vezi s dostupnom podrškom i kako je koriste da bi ona bila od pomoći (McCubbin & McCubbin, 1996, prema Krstić, 2013).

U cilju razvoja rezilijentnosti osobe, u literaturi se navodi značaj i uticaj teorije samoeffikasnosti. Teorija samoeffikasnosti je zasnovana na ideji važnosti subjektivnog doživljaja personalne kompetencije u realizaciji različitih ciljeva i zadataka, a ne na realnim znanjima i vještinama. Zagovara recipročni kauzalitet u kome se osoba holistički posmatra kroz dinamičko dejstvo ličnih faktora (kognitivni, emocionalni i biološki), faktora okoline i faktora ponašanja. Razvoj samoeffikasnosti snažno determiniše buduće ponašanje osobe u ostvarivanju cilja jer pokreće akciju, određuje količinu napora koji treba uložiti, istrajnost pri suočavanju s preprekama i rezilijentnost u neželjenim situacijama. Prema teoriji samoeffikasnosti smatra se da svaka osoba posjeduje kapacitet za kontrolu nad svojim životom i sredinskim varijablama, odnosno mogućnost regulacije i samoregulacije određenih intrapsihičkih i interpsihičkih resursa (Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012). Ponašanje užih članova porodice koje karakteriše otvorenost, empatičnost i iskrenost doprinosi da se mlada osoba u teškoj situaciji ili problemu osjeti sigurnije, snažnije i hrabrije. Snaga porodice je važna/velika podrška mladom čovjeku da ne poklekne pred životnim izazovima i problemima. Na taj način mlada osoba razvija sposobnost da otvoreno i bez ikakvog skrivanja ispoljava svoje emocije kakve god one bile. Ukoliko je porodica ravnodušna ili potcjenjuje emocije mlade osobe, dopriniće njenom povlačenju u sebe, gubitku vjere u sebe, te razvoju anksioznosti. Ipak, s druge strane, u nekim situacijama mladi će se uspješno suočiti s određenim lošim porodičnim uticajima i u tome se upravo i ogleda njihova rezilijentnost.

Pomenuti stav možemo potkrijepiti činjenicom da su „mnoge studije pokazale da su deca koja su bila izložena nepovoljnim okolnostima kasnije u životu našla načine da pokažu emocionalnu zrelost i kompetenciju.“ (Grijak, 2018: 18) Brojna istraživanja istakla su procese kojima pojedinci ostvaruju pozitivne razvojne ishode bez obzira na to što su izloženi poznatim preprekama (pretnjama) adapta-

ciji – u porodici (Becvar, 2013; Walsh, 2006, prema Grijak, 2018), školama (Doll, 2013; Gettinger & Stoiber, 2009, prema Grijak, 2018), zajednicama (Davis, Cook & Cohen, 2005; Norris, Stevens, Pfefferbaum, Wyche & Pfefferbaum, 2008; Zautra, Hall & Murray, 2008, prema Grijak, 2018) i društvima (Allenby & Fink, 2005; Birkmann, 2006, prema Grijak, 2018). Dakle, postoje slučajevi da su mlade osobe iskusile nedaće u djetinjstvu, a to se ipak nije odrazilo na njihovo zdravstveno ili psihičko stanje, iz čega može da se izvuče pretpostavka da je neutralizator stresa bila njihova rezilijentnost. Faktori rezilijentnosti su brojni i mijenjaju se tokom vremena kod pojedinaca. Rezilijentna djeca i mladi imaju sljedeće karakteristike: viši IQ, blag temperament, percepciju da su efikasni, pozitivan koncept o sebi, realan osjećaj kontrole situacije, empatije, i rješavanja problema i društvene vještine (Miller-Lewis, Searle, Sawyer, Baghurst & Hedley, 2013).

Pružanje pomoći mladoj osobi u uspješnom rješavanju životnih nedaća treba uvijek da bude u žiži interesovanja same porodice. Razvijati kod mlade osobe rezilijentne sposobnosti, odnosno sposobnosti da budu otporni na stresne i traumatične životne situacije, doprinosi da mlada osoba može da se uhvati u koštac s pomenutim životnim problemima i iz njih izađe kao pobjednik. Cilj porodičnih uticaja jeste da osposobi mladog čovjeka da ne skriva svoje probleme niti da bježi od njih, već da se ponosno i snažno uhvate u koštac sa njima. Povezanost članova porodice koja se oslikava kroz uzajamnu podršku, saradnju i aktivno učestvovanje ključno je za zdravo funkcionisanje porodice, porodičnu otpornost i kohezivnost, jedinstvenost.

Kako bi članovi porodice uspješno pomogli mladoj osobi u rješavanju životnih teškoća, u nekim slučajevima neophodno je osnažiti i samu porodicu. U zavisnosti od porodičnih uslova (socio-ekonomski uslovi, nivo obrazovanja roditelja, broj članova u porodici, vrsta problema mladih...) neke porodice nemaju potencijale za borbu protiv raznovrsnih problema. U takvim situacijama roditelji ne bi trebalo da se ustručavaju u traženju dodatne pomoći i podrške. U ustanovama osnovnog vaspitanja i obrazovanja (predškolske ustanove, osnovne i srednje škole) roditelji mogu da potraže pomoć, tj. da razgovaraju s vaspitačima, učiteljima, nastavnicima, profesorima, pedagogima ili psiholozima, dakle, svima koji se bave pedagoškim radom s djecom. Različiti oblici saradnje između porodice i predškolske ustanove ili škole, s posebnim akcentom na individualne razgovore, u velikoj mjeri mogu pomoći roditeljima u uspješnom suočavanju i rješavanju problema njihove djece. Ne treba zanemariti ni ogroman uticaj vršnjačkih grupa na dječji razvoj i u skladu s tim roditelji bi trebalo da imaju uvid u odnose među pomenutim vršnjačkim grupama. Ukoliko je problem kompleksnije prirode (npr. bolesti zavisnosti), roditelji bi trebalo da uključe i ostale profesionalne sisteme – centar za socijalni rad, policija, zdravstvene organizacije... S druge

strane, pozitivne resurse u rješavanju problema roditelji bi trebalo da potraže u sportskim klubovima, različitim udruženjima za roditelje... Terapijski model takođe može značajno da osnaži članove porodice prilikom rješavanja problema jer su porodični terapeuti postali sastavni deo u pružanju pomoći porodici u rješavanju savremenih životnih problema mladog čovjeka.

Pri proučavanju literature navodi se značaj zajedničkog učestvovanja u porodičnim ritualima, što doprinosi uspostavljanju ravnoteže među članovima porodice. Kao porodični rituali navode se: zajednički obroci tokom dana, zajednički izleti, društvene igre, kućne posjete prijateljima ili širim članovima porodice, zajedničko obilježavanje praznika, putovanja... Na taj način stvara se bliskost među članovima porodice i porodica se drži na okupu. Zajedno provedeno vrijeme doprinosi emocionalnom jačanju članova porodice. Na taj način ona postaje sigurno mjesto za odrastanje i život mlade osobe. Zahvaljujući porodičnoj kohezivnosti i bliskosti članova porodice, mlada osoba može uspješnije da se nosi s problemima i poteškoćama za razliku od one mlade osobe koja odrasta u nezdravom porodičnom okruženju u kom dominiraju česte svađe i konflikti. Važno je jačati porodične veze i odnose, iznova tragati za novim potencijalima porodice koji doprinose uspješnom suočavanju mlade osobe sa stresnim situacijama.

Porodica kao protektivni faktor treba da sačuva mladu osobu da dođe u stresnu situaciju, dok s druge strane rezilijentnost treba da omogući mladoj osobi da se na pravi način suoči s problemima kada ipak na njih naiđe. Opšti je zaključak da rezilijentnost treba posmatrati kao procesualnost i dinamički proces koji se odvija tokom cijelog razvoja i odrastanja. Kako bi se mlada osoba razvila u stabilnu i zrelu ličnost, ona mora da ovlada metodama i tehnikama pomoću kojih će se uspješno suočiti sa životnim problemima. Neophodno je da u stresnim događajima osoba bude orijentisana na pozitivne ishode, što se ogleda u sposobnosti njene rezilijentnosti.

Literatura

1. Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency. *Psychological perspectives on the self*, 1, 3–39.
2. Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59, 20–28.
3. Batić, D. (2015). Koncept rezilijentnosti (otpornosti): kako ranjivost može da se pretvori u snagu. *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih*, 1, 31–44.
4. Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primena koncepta u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*, 19 (1), 145–167.
5. Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (1), 87–102.
6. Gačić, B., Majkić, V. (2000). Porodična rezilijentnost: ključni procesi. *Psihologija*, 48 (3–4), 329–350.
- Gazdek, M., Horvat, I. (2001). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju dece i mladih. *Kriminologija i socijalna integracija*, 9 (1–2), 85–94.
- Grijak, Đ. (2018). Rezilijentnost predškolske dece. U Grijak, Đ., Pavlov, S., Mićević-Karanović, J., Vukobrat, A. *Prepoznavanje nasilnog ponašanja kao osnova prevencije nasilja na predškolskom uzrastu (monografija)*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 9–29.
- Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101–116.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B. & Yuen, T. (2011). What is resilience? *Can J Psychiatry*, 56 (5), 258–265.
- Hunter, C. (2012). *Is resilience still a useful concept when working with children and young people?* Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Knežević Florić, O. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Krstić, T. (2013). *Majke hronično ometene dece: prihvatanje dijagnoze i prevladavanje stresa*. Objavljena doktorska disertacija, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: Acritical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562.
- Majkić, V. (2010). Model izazova i rezilijentnosti. *Medical Date*, 2 (2), 133–137.
- Majkić, V. (2011). Koncept rezilijentnosti i integrativni pristup u porodičnoj terapiji. *Medical Date*, 3 (3), 271–278.
- Marković, J., Srdanović Maras, J., Šobot, V., Ivanović Kovačević, S. i Mar-

tinović Mitrović, S. (2011). Neke psihološke karakteristike kao protektivni odnosno rizični faktori za pojavu poremećaja u ponašanju. *Psihologija*, 44 (2), 167–185.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238.

Masten, A. S. & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in Development. In: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 74–89. London: Oxford University Press.

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85 (1), 6–20.

Milanović Dobrota, B. i Radić Šestić, M. (2012). Značaj modela samoeфикаsnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa adolescentima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11 (4), 637–655.

Miller-Lewis, L. R., Searle, A. K., Sawyer, M. G., Baghurst, P. A. & Hedley, D. (2013). Resource factors for mental health resilience in early childhood: an analysis with multiple methodologies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7 (6), 1–23.

Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of personality and social psychology*, 91 (4), 730–749.

Pavlović, D. i Pavlović, A. (2012). Resilience. *Current topics in neurology, psychiatry and related disciplines*, 20 (3–4), 39–43.

Pavlović, M. i Žunić-Pavlović, V. (2012). Koncept rezilijentnosti u savremenoj literaturi. *Nastava i vaspitanje*, 61 (2), 232–248.

Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Sinđić, M. (2013). *Osobine ličnosti i strategije prevladavanja stresa kod studenata iz potpunih i nepotpunih porodica*. Objavljen master rad, Niš: Filozofski fakultet.

Zobenica, A. (2012). *Učinak sistemske terapije na rezilijentnost porodica alkoholičara*. Objavljena doktorska disertacija, Beograd: Filozofski fakultet.

FAMILY AS A RESOURCE OF RESILIENCE OF THE YOUNG

Abstract

Modern and rapid way of life places the young on the crossroad of their life priorities – school or business obligations, starting a family and harmonious family relations, taking part in collective life and social life. Torn apart because of the set goals makes the daily life of the young very difficult. Stress, problems and hardships have become their way of life that in many cases lead to anxiety. In fighting stress situations on daily basis, solving different problems and challenges, the young get great support from their family as a safe harbour. Care for the young and their healthy development should always be the priority of the family. The support of the family members is indispensable source of power and energy for overcoming stress situations and everything that hinders normal growth and functioning of every individual, especially the young. Support, help, love, empathy, care, understanding and solidarity are the most important factors that enable the young to live unhindered even after very stressful and traumatic events they may have experienced in their lives.

In compliance with the said, this paper attempts to examine the family power as a protective factor for the resilience of the young. Such theoretical research was focused on the several research tasks such as explanation of different authors on the resilience notion, theoretical issues related to the support to the young, importance of family influence in overcoming stress situations i.e. studying the family resilience as a protective factor.

Key words: resilience, family, the young.

Рефик ТРУМИЋ¹

ДИГИТАЛИЗАЦИЈА САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме:

Технологије су драматично промијениле начин на који људи прикупљају информације, проводе истраживања и комуницирају с другима широм свијета. Технологија је уклонила препреке на даљину и омогућила високом образовању да учинковито подучава свакога. Технолошка интеграција се све више користи за побољшање наставе и учења. Овај брзи развој технолошке интеграције представља бољи образац за проналажење нових модела наставе. Сходно томе, он има кључну улогу у учењу и подучавању језичких вјештина. Основни циљ овог рада је да се размотре питања везана за интеграцију технологије у наставном процесу. У овом раду направит ће се компарација традиционалне у односу на савремену наставу, а затим ће се дати основне карактеристике образовања у 21. вијеку. Затим ће се објаснити улога технологије у промовисању учења и на крају споменути препоруке за успјешну интеграцију технологије. Преглед литературе открива да интеграција технологије у учионице значајно побољшава учење и подучавање.

Кључне ријечи: *интеграција технологије, учење, поучавање, вјештине, образовање*

¹ Рефик Трумић, ЈУ ОШ „Ђурђевић“ у Ђурђевику, Босна и Херцеговина.

Увод

Људи који раде за новооснована предузећа нијесу једини којима су потребне дигиталне вјештине – све више, индустријски радници у постројењима, особље на административним позицијама и менаџери банака морају бити вјешти и у дигиталном свијету. Наш образовни систем, а посебно начин на који учимо и подучавамо, мора бити прилагођен за нову еру дигитализације. Ово важи за све образовне нивое – од основне школе, стручних школа и универзитета – до континуираног образовања.

Сектор образовања, за разлику од било ког другог сектора, доживио је многе фазе у својој еволуцији. Од тзв. школе у природи, у отвореној башти испод дрвећа, до затворених предавања у учионици и презентацијског облика подучавања уз помоћ ЛЦД пројектора с додирним заслоном за *online* биљешке. Главни разлог употребе технологије јесте развити мотивацију за учење код ученика. Промјене не утичу само на дјецу. Цјеложивотно учење је добило ново значење. Образовне институције широм свијета се суочавају с двоструким изазовом. Оне морају да пруже квалитетно основно и средње образовање како бисмо припремили ученике за за способан кадар. Оне такође требају помоћи садашњим и будућим запосленицима да стекну вјештине које ће бити релевантне на тржиштима посла у будућности. Дакле, поставља се питање шта је потребно урадити да бисмо успјели у данашњем брзом, технолошки оријентисаном свијету гдје се захтјеви радне снаге и даље мијењају. Одговор јесте технологија.

У садашњем образовању, многе институције експериментишу и усвајају „комбиновано учење“ у учионицама. Комбиновано учење јесте настава коју изводи наставник с висококвалитетним дигиталним образовним садржајима и технологијама које су прилагођене потребама и способностима ученика.

Технологија не мијења само наставни план и програм, већ и трансформира традиционалне парадигме учења. Некада, школовање је подразумевало учионице које су водили учитељи са генерализираним приступом. Сада, компјутерски уређаји, дизајнирани да се прилагоде потребама и способностима сваког ученика, предводе ново доба персонализираног учења. Дигитално образовање ће омогућити људима да наставе да учествују у друштвеном животу на самоопредјељен начин у будућности. Поред тога, дигитално образовање ће осигурати да компаније остану конкурентне. Једноставно речено: с дигиталном трансформацијом, морамо радикално да промијенимо начин на који учимо и шта учимо. То је зато што су дигиталне вјештине постале четврта кључна компетенција поред читања, писања и аритметике.

Традиционални и савремени приступ у настави

Учити у школи или учионици данас више није довољно за цјеложивотно учење и стицање важних компетенција. Дјеца и одрасли већ давно су то учили и својим понашањем иду далеко испред догађања и промјена у школству (Цавус, 2010). Захваљујући новим моћним комуникацијским медијима, омогућено је учење било чега, било када и било гдје.

Карактеристике традиционалне наставе

Традиционална настава представља такав начин рада у којему је доминантна улога наставника. Традиционалну наставу одликује фронтални облик рада и обично једносмјерна комуникација између ученика и наставника. Ученици у пасивној позицији, у немогућности су да изразе своје жеље, потребе, идеје и мисли. Они су недовољно активни у раду и не могу индивидуално напредовати у складу са својим могућностима, предзнањима, способностима. То веома негативно и немотивирајуће утиче на сваког ученика.

Данас се занемарује чињеница да школе поред позитивних имају и негативне исходе. Избјегавање рада, фрустрираност дјеце, вршњачко насиље, дефанзивни песимизам и друге исходе образовања данас све више можемо везати за школу. Наравно, све ово није искључиво утицај школе, али засигурно доприноси овим својствима ученика. У традиционалној настави влада ауторитарна комуникација. Ауторитарна комуникација је опћење с хијерархијске позиције. Особа која је више на хијерархијској лествици комуницира с подчињенима наредбодавним тоном, те његова упутства имају карактер наредби и не смије се одступати, понашање је потпуно регулирано, искључене су жеље и спонтаност, а присутна је беспоговорна послушност.

Стално преиспитивање циљева учења важна је задаћа стручњака за одгој и учење. Прије стотину и више година идеал доброг ученика описиван је обично реченицом: „Он/она може поновити све што је учитељ/учитељица јучер казивао на сату.“, или „Он/она може поновити све што пише у књизи о тој теми!“ Дакле, ученикова успјешност је цијењена према декларативном или репродуктивном знању. Већина питања на која су ученици требали одговорити почињала је упитним ријечима *тко, гдје, када, колико, као и наброји* и сл.

Данас се очекује да из школа излазе особе које су способне рјешавати проблеме, стварати нове информације или друге конкретне производе, које умију градити или стварати предмете уз задовољавајући умјетнички

дизајн. Очекује се да дјеча и млади у школи (осим учења неких важних информација!) науче служити се информацијама за рјешавање проблема.

Традиционалној настави не можемо приписати потпуну неефикасност јер она има и својих предности. Зато је не смијемо одбацити, већ морамо задржати оно што је добро и на тим основама градити ефикасније облике рада. Ауторитарна клима негативно утиче на сваког ученик. Ученик осјећа страх према наставнику, те се на тај начин не може развити потпуна личност једног ученика. Ученицима је потребан наставник пун разумијевања и љубави.

Када улази у разред, наставник навлачи маску. Он постаје нетко други, чудни човјек, некакав робот и глумац. То више није онај човјек којег познају изван школе. Они желе с њим природан људски однос, а не однос под маскама. Они би хтјели и у разреду однос човјека с човјеком, а не однос ученика и испитивача, ученика и оцјењивача, ученика и предавача, ученика који не зна ништа и учитеља који зна све.

Карактеристике савремене наставе

Под утицајем конструктивизма и става да се ученику знање не може дати, нити директно пренијети, у готовом и унапријед одређеном облику, улога наставника у школи се знатно промијенила. Доминантна улога наставника овдје није да предаје знање, већ да организира и да води процес учења ученика. Знање је индивидуална конструкција сваког појединачног ученика и свако сам, кроз особну активност учења, мора да га контролира (Јаловић, 2009. „Методe учења у школи“ стр. 3).

Модерни школски образовни системи увелико су допринијели обликовању не само појединца него и друштва у цјелини. Свака земља мора се с времена на вријеме укључити у образовну реформу у вези с поучавањем, садржајем и управљањем школским образовањем. Школство би требало ићи у корак с промјенама у друштву. Управо зато у данашњем савременом свијету јавља нам се и савремена настава. Савремена настава требала би допринијети квалитету школског образовања и цјелокупног одгојно-образовног процеса.

Савремена школа ставља ученика у активну позицију и покушава га јачањем његове индивидуалне активности ставити у позицију субјекта. Савремена настава усмјерена је на ученика.

Циљ одгоја је свестран развој и оспособљавање младих и одраслих за самосталну, слободну, стваралачку дјелатност, а то је сасвим нешто друго од припремања за одређену професију. То одгојно-образовној дјелатности намеће обавезу да ученик активно учествује у процесу одгојно-образовног рада у школи, оспособи се за самосталан рад, самоодгој и самообразовање, да у стварању новог налази смисао живота и у развоју својих креативних

моћи и своје људскости извор среће и задовољства.

Као реакција на пасиван положај ученика у настави и усмјереност наставника на садржаје програма а не на ученика (дијете), на прелазу из XIX у XX стољеће појављују се реформски покрети познатији под заједничким називом – „Нова школа“. (Лаловић, 2009. стр. 9).

Ново полазиште синтетизирано је у Русоовој изреци – *Вратимо се природи!* (Жан, Ж. Русо 1712–1778). У развоју дјетета најважније је оно што долази из њега самог (природни одгој). Природа дјетета треба да се испољава онаквом каква јесте, а она је увијек добра, само ако јој је омогућена пуна слобода – слобода је увјет одгоја!

Тако савремена настава полази од:

- од интересирања дјетета;
- циљ наставе је развој личности и индивидуалног дјетета;
- користе се активне метода учења. Ученик истражује, пита, учи учење;
- оцјењује се напредак, мотивираност, развој личности, рад;
- унутарња лична мотивација дјетета-активност је награда;
- дијете је личност са осјећајима и својим циљевима, а не само ученик.

Подсјетимо овом пригодом на препоруке Еуропскога парламента и Вијећа о кључним компетенцијама за цјеложивотно учење којима би појединци требали овладати тијеком обавезнога школовања: комуницирати на материнском језику, комуницирати на страном језику, усвојити темељне математичке компетенције те компетенције у знаности и технологији, усвојити дигиталне компетенције, научити како се учи, усвојити друштвене и грађанске компетенције, стећи особине личности које су важне за подузетништво, те бити сензибилизирани за културу и друштвену средину у којој ће живјети. Наравно, то подразумијева и усвајање основних људских вриједности по којима се човјек разликује од осталих живих организама (нпр. слободе, истине, љубави, мира, ненасилнога рјешавања сукоба). Стручњацима за одгој и учење није проблем домислити методичке сценарије и образовну средину у којој ће се такве компетенције и исходи учења моћи постићи. То, свакако, није учионица у којој највећи дио времена ученици сједе, слушају и гледају шта ради или шта говори учитељ (Матијевић и Радовановић, 2011).

У савременој настави користе се различите методе, наставна средства, облици рада који помажу ученику да боље савлада одређено градиво које се тражи од њега. Ученицима је допуштено да напредују према властитим индивидуалним способностима, што није био случај у традиционалној настави. Битна карактеристика савремене наставе је у томе што је ученик у положају субјекта. Наставник је само посредник између ученика и наставног садржаја.

Битна карактеристика савремене школе лежи у томе да у савременој настави наставник оспособљава сваког ученика за цјеложивотно учење, учи га како доћи до одређених информација, како их што брже пронаћи те на који их начин најбоље употријебити. Наставник оспособљава ученике за будуће вријеме, учи их како учити и бити оно што желе, како напредовати према властитим могућностима, те бити оспособљен за изазове у будућности.

Све више се тражи од ученика да знање које посједују умију практично и примијенити. Тражи се знање које ће ученицима у будућности користити и бити потребно за развој његове цјелокупне личности. У томе и лежи све богатство савремене наставе.

Савремена школска педагогија треба помоћи у конципирању таквог одгоја за будућност који ће афирмирати ученикову иницијативу, самосталност, отвореност духа, нонконформизам, критичност, редифиницију, алтернативно мишљење, плурализам идеја, учење у акцији уз надахнуте идеје у којима доминира дух истраживања, трагалаштва, загонетања, одгонетања, радозналости, инспирације, духовитости.

Задатак наставника овдје није да дјетету намеће своје ставове, већ да омогући увјете за самоизражавање, самоиницијативу, једном ријечју – за спонтану и слободну активност сваког појединог дјетета.

И све набројано неће бити довољно за живот и сналажење у блиској будућности. Већ годинама стручњаци упозоравају да школа треба припремати и за сталне промјене. Битно обиљежје рада и живљења у овом времену су сталне и брзе промјене, па одгој треба усмјерити и на оспособљавање за сналажење и прихваћање тих промјена.

Шта мијењати у настави?

Окретање парадигмама, партнерству и сарадништву, прилагодљивости новом времену, брзим промјенама те свеопћој глобализацији са свим њезиним демократским, плуралним, мултидимензионалним, мултикултуралним и интеркултуралним утјецајима који се рефлектирају у одгоју и образовању.

Парадигма ломи устаљене, круте и схематизирание системе, признаје фрагментираност пред цјеловитошћу, поставља метафору умјесто појма, парадигму умјесто крутих теорија.

Количина новог знања се сваким даном све више повећава, а постојеће знање све брже застаријева што доводи до процеса сталног учења, које постаје нужно, укључујући самообразовање и неформално образовање. С тога је лако поставити питање зашто су промјене потребне?

Традиционална, репродуктивном знању усмјерена школа није могла пратити све промјене савременог друштва, те се показало да је за њезин

опстанак и развој потребно да брзина учења у организацији буде једнака или већа од брзине промјена у вањском окружју.

Уколико не дође до промјена у образовању, које су нужне с обзиром на глобални напредак технологије, доћи ће до кризе у образовању:

- демографски пораст и повећање броја неписмених;
- нагло интензивирање потражње образовања => преплављеност школа и факултета,
- инертност школског система према вањским промјенама;
- неспособност друштва да најбоље искористи школство и образовни кадар у интересу националног развоја.

Учити у школи или учионици данас више није довољно за стицање за живот и цјеложивотно учење животних компетенција. Дјеца и одрасли већ давно су то учили и својим понашањем иду далеко испред догађања и промјена у школству (Цавус, 2010). Захваљујући новим моћним комуникацијским медијима, омогућено је учење било чега, било када и било гдје.

Свједоци смо промјена у образовању широм свијета јер технологија и глобализација су наметнули да школство мора ићи у корак с временом како би дјецу припремили за стварне животне ситуације. Све чешће, како код нас тако и у земљама у окружењу, спомињу се школске реформе. Што су то школске реформе?

Школске реформе су увијек израз заједничких духовних и политичких стремљења одређеног доба, односно одређене земље. Оне се огледају у:

- измјени структуре образовног састава (циљеви и функција школе у широком друштвеном и економском контексту).

Постоје реформе с обзиром на:

- организацију и администрацију образовног састава,
- дефинирање улога и односа између улога,
- реформе које обухваћају наставне програме.

О чему овиси успјех школски реформи приказано је на Шеми 2.

Учитељи се понекад осјећају заробљено између остваривања курикуларних циљева и задовољавања ученикових потреба.

Све горе наведено опет нас доводи до познатог филозофа и педагога, теоретичара Јохна Девеуа који о школству и образовању каже сљедеће: „У нормалном процесу, на упознавање са знанственим материјалом који је већ другима познат, реагирају чак и млади ученици на необичан начин. Има нечег свјежег, нечег што не би могао предвидјети ни најискуснији наставник, у начину на који они приступају предмету, нарочито у начину како их ставке интересирају. (Но) врло се често све ово одбацује на страну

као безвриједно, од ученика се плански тражи да приме и понове материјал у потпуно истом облику како га старија особа схваћа. Посљедице овог начина рада јесу да оно што је оригинално у индивидуи, што га одваја од других, остаје неупотребљиво и неупућено“.

А резултат тога јест да врло често ученик излази са знањем које је превише површно да би било знанствено, а превише стручно да би се могло примијенити на свакидашњи живот.

То се Девеуево полазиште имплицитно јавља на свим подручјима његовог знанственог и професионалног дјеловања, поједностављено речено у свези с односом школе према друштву, односу школе према дјетету и међусобним односима међу врстама школа. А што се, уз остало, одражава и у његовој мисли да „само ако образовање није вањски сјај, подражавање махагонија на обичном дрву, онда је оно заиста пораст маште у њезиној еластичности, у њезиној ширини и човјекољубљу, све док живот којим појединци живе не буде прожет животом природе и друштва. Када природа и друштво буду могли живјети у разреду, када методе и оруђа наставе буду потчињени садржају искуства, тада ће бити и могућности да се ово изједначење оствари, а образовање постане лозинком демократије”.

Остаје нам да закључимо да су промјене у настави нужне. Сваки наставник би требао да настоји докучити жеље ученика, њихове интересе али и могућности без обзира на наставни програм, јер исти такођер дозвољава одступања и развој креативност наставника у корист ученика.

Један од начина да се подигне квалитет образовања је дигитализација. Ево зашто:

- Подстиче самостално учење: Дигитализација омогућава персонализовано учење јер ученици могу да користе свој избор дигиталних уређаја. Академски потенцијал, снаге, слабости и темпо учења сваког ученика могу се узети у обзир. Такође, отвара канале комуникације, омогућавајући ученицима да добију више пажње, као и да им омогуће да прате напредак у току образовања и идентификују области побољшања.
- Приступ високом образовању: Дигитализација отвара могућност високог образовање људима који живе на удаљеним локацијама. Слично томе, дигитализација, путем онлајн учења, омогућава ученицима да приступају својим лекцијама када желе и уче својим темпом.
- Побољшава разумијевање: Алати и видео-записи виртуалне стварности могу се користити како би се студентима помогло да користе платформе за е-учење на више мобилних уређаја за интеракцију изравно са студијским материјалом. За едукаторе то је благодат, јер проширена стварност може помоћи наставницима и тренерима у објашњавању и извођењу задатака.

Дигитализација пружа флуидност образовном сектору тако што постаје додатна рука система који је доступан свим ученицима и студентима у складу с њиховим индивидуалним потребама. Док традиционални образовни систем има јединствен приступ, *e-learning* и дигитални образовни алати могу се прилагодити и обликовати према способностима, интересовању и разумијевању ученика, како би они боље схватили наставне садржаје.

Предности употребе технологије у настави

Употреба технологије помаже ученицима да се укључе и уче на основу својих интереса. Опширно је прихваћена за подучавање енглеског језика у модерном свијету. Технологија задовољава и визуелна и слушна чула ученика (Соланки & Шуамлел, 2012). Поурхосеин Гилакјани и Лаи Меи (2012) разрадили су да јединствене могућности које технологије пружају доносе нове алате, приступе и стратегије у настави и учењу језичких вјештина. Технологије су све више распрострањене, утичући на многе аспекте нашег друштвеног и радног живота, и многе од наших активности у слободно вријеме.

Постоји неколико начина на које се иновативна технологија може користити у процесу наставе и учења:

- Учење је забавно – Није важно да ли технологију користимо у другом, четвртом или старијем разреду, сви ученици воле да се забаве и да им час буде занимљив. У модерном свијету, постоји много могућности за играње и могу се примијенити у наставном процесу. То могу бити различите презентације или квизови који помажу у обради нове наставне јединице или понављања усвојеног садржаја. Употреба технологије у настави засигурно ће наставни процес учинити много ефикаснијим и занимљивијим.
- Позивање гостију – У 21. вијеку, технолошки алати као што је Skype могу олакшати позивање стручњака из различитих области у учионицу како би помогли ученицима да разумију занимање којим се ти стручњаци баве. Њихова локација сада више није препрека. Засигурно би такви часови били веома интересантни за ученике и одржали њихову пажњу.
- Развија креативност код ученика – Ово је још једна предност коришћења технологије у настави. Ученици самостално могу израђивати реферате путем презентација и на тај начин развити своју машту и креативност. А исто тако уз помоћ различитих презентација могу се у разреду организовати занимљива такмичења.
- Подстиче тимски рада – Уз помоћ технологије, може се дозволити ученицима да креирају мале групе у разреду и раде на пројекту или

задатку и на тај начин уче ново наставно градиво. На тај начин ученици би могли да науче како да раде, како да оцјењују једни друге, па ће и овај процес бити далеко занимљивији.

Једна од основних предности употребе технологије у настави јесте да ако се примјењује на одговарајући начин може учење учинити забавнијим. Ако ученици имају много наставних садржаја који су им занимљиви, они ће бити укључени у наставни процес што ће им помоћи да боље разумију материјале за учење. Осим тога, када су лекције забавне за ученике, они ће бити више мотивирани за сарадњу с наставником. Да би наставници могли ефикасно интегрirati технологију, они би требали знати како на одговарајући начин је користити и како научити своје ученике да је користе тачно.

Многи истраживачи су изјавили да се технологија може користити као наставни алат у вјештинама подучавања и учења. Према Поурхосеин Гиلاكјани (2013), када говоримо о инструкцијама, образовању или питањима обуке, морамо узети у обзир важну улогу технологије. Истраживачи су наставили да примјена технологија у образовању отвара нову област знања и пружа алат који има велики потенцијал за промјену постојећих наставних метода.

Када користе технологију, ученици не само да контролишу свој властити процес учења, већ и имају приступ додатним информацијама преко којих њихови наставници не могу да контролишу (Поурхосеин Гиلاكјани и Сабоури, 2014).

Дигитализација у образовању се такођер показала као прави начин за уштеду ресурса. Online платформе за испитивање ограничиле су нерационално трошење папира, директно ограничавајући сјечење дрвећа. Тако се дигитализација образовне индустрије у 21. стољећу показала као благодат нашег друштва.

Постоје неки важни разлози за интеграцију технологије у наставу. То су:

- Употребом технологије у настави лакше се остварују постављени циљеви у Наставном плану и програму.
- У информатичком добу, постоји изразита потреба за информатичким описмењавањем.
- Ученици су боље мотивисани за рад.
- Ученици уче на који начин могу пронаћи информације у свијету који је богат информацијама.
- Ученици развијају компјутерску писменост користећи различите компјутерске вјештине као дио процеса учења.

Према Биллингсу и Матхисону (2011), постоје два разлога због којих образовне технологије помажу у подизању постигнућа ученика. Први разлог је да она помаже у ангажовању ученика у настави. Други је да ученике мотивише да учествују у образовним задацима.

Закључак

Технологија непрестано ремети скоро све области нашег живота, резултирајући сталним помацама у свим сегментима нашег друштва. Образовни сектор није изузетак. Дигитализација је без сумње промијенила наш образовни систем, али не можемо рећи да је она умањила вриједност нашег старог учења у учионици. Најбољи дио дигитализације образовања у 21. стољећу је да је он у комбинацији са аспектима оба; учење у учионици и методе *online* учења.

Данашњи ученици желе да увијек имају приступ мрежи и ресурсима, гдје год се налазили, за дубље и флексибилније искуство учења. Традиционални ригидни начини наставе у учионици не могу инспирирати ученике чији је *online* живот изван учионице динамичнији.

Ограничен или никакав приступ технологији ће резултирати већом подјелом између одређених категорија ученика. У исто вријеме, без технологије коју многи млади људи узимају здраво за готово у свакодневном животу, ученици неће бити у могућности остварити свој максимум, што може довести до мањег ангажмана и нижих нивоа знања код ученика. Кључно је и то да би потенцијални будући успјех ученика могао бити озбиљно угрожен недостатком техничког знања.

Ипак, с правом технолошком платформом, школе почињу да стварају окружења за учење „дигиталне“ генерације која ефикасно припремају ученике за будућност нудећи приступ алатима који ће им пружити и задовољавајуће искуство учења.

Дигитална технологија може пружити оквир за подршку новим приступима учењу који ангажују ученике, подстичу нове изворе прихода, смањују оперативне трошкове и чувају високо цијењене школске брендове и углед. На примјер, способност да се повеже са спољним стручњацима или чак с предавачима из других школа.

Од видео-снимљених предавања до *online* приступа материјалима, ученици, могу „похађати“ часове било гдје, било када, било којим уређајем. Подразумијева се да технолошка инфраструктура мора бити стабилна, сигурна и поуздана, међутим, ефективна дигитална трансформација није само технологија. То захтијева спремност да се технологија усвоји на нове начине, изван административног процеса. Она мора бити континуирана и еволуцијска како би се побољшало подучавање и учење, подржали пословни процеси и побољшала ефикасност.

Препоруке

Школске власти треба да размотре неопходност технологије као важан дио програма наставе и учења.

Стручњаци за технолошку интеграцију требају пратити наставнике који похађају програме стручног усавршавања како би пружили додатну помоћ када је то потребно.

Наставници би требали израдити планове и материјале који су интегрирани у технологију. Ови планови и материјали требали би бити усмјерени на подучавање и учење, а не само на технолошка питања.

Наставници би требали да покушају да пронађу начине на које им технологија може помоћи да убрзају наставу у реформи према ученику и конструктивистичком учењу насупрот традиционалним методама наставника у средишту и једносмјерном учењу.

Наставницима треба пружити техничку помоћ. Да би се олакшала интеграција технологије, треба осигурати адекватну подршку и техничку помоћ наставницима. То значи да наставницима треба понудити неопходне периоде обуке.

Наставници треба да траже могућности обуке како би научили како да користе и подучавају технологију ефикасно и лако.

Наставници треба да знају да њихова потреба да науче нове вјештине значи учење од других, њихових ученика, професионалних тренера или других наставника.

Потребно је стрпљење наставника да науче нове технике, да их користе у својим разредима и да прихвате коментаре/сугестије других.

Литература

1. Billings, E., Mathison, C. (2011). I get to use an iPod in school? Using technology-based advance organizers to support the academic success of English Learners. *Journal of Science Education Technology*, 21(4), 494–503. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9341-0>

2. Cavus, N. (2010). A Study to *Investigate the Opinions of Instructions on Mobile Learning*. Paper presented at the International Future-Learning Conference on Innovations in Learning for the Future 2010: e-Learning (3rd, Istanbul – Turkey, may 10–14, 2010). (ED512166).

3. Лаловић, З. (2009). Наша школа – Методе учења/наставе у школи. Подгорица: Завод за школство.

4. Матијевић, М. (2014). Учитељи, наставници и педагози између циљева и евалуације у настави. Загреб: Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу. *Педагошки истраживања*, 11 (1), стр. 59–76.

5. Матијевић, М. и Радовановић, Д. (2011). *Настава усмјерена на ученика*. Загреб: Школске новине.

6. Madhumathi, C., Ganapathy, G. (2013). An academic cloud framework for adapting e-learning in universities. *International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering*, 2(11), 4480–4485.

7. Pourhosein Gilakjani, A. (2013). Factors contributing to teachers' use of computer technology in the classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 262–267.

8. Pourhosein Gilakjani, A., Lai-Mei, L. (2012). Teachers' attitudes toward using computer technology in English language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 630–636. [https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.630–636](https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.630-636)

9. Pourhosein Gilakjani, A., Sabouri, N. B. (2014). *Role of Iranian EFL teachers about using Pronunciation Power Software in the instruction of English pronunciation*. *English Language Teaching*, 7(1), 139–148.

DIGITALISATION OF MODERN TEACHING IN PRIMARY EDUCATION

Abstract

Technology has changed people's lives dramatically specially the way of gathering of information, methods of research and communication with others throughout the world. Technology has removed distance obstacles and enabled higher education to successfully educate everyone. Technology integration is increasingly used for the improvement of teaching and learning. The rapid technology integration represents a better model for the introduction of new methods teaching. It also plays the key role in learning and teaching language skills. This paper is aimed particularly at the integration of technology in teaching process. In addition, the comparison of traditional and modern teaching has been made along with basic characteristics of 21st Century education. The role of technology in the promotion of learning along with recommendations for technology integration in classrooms is included, too. The review of the literature reveals the importance of technology for the improvement of learning and teaching.

Key words: technology integration, learning, teaching, skills, education.

Mirjana VUKSANOVIĆ¹

UTICAJ SPORTSKE AKTIVNOSTI NA SOCIJALNI RAZVOJ DJECE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime

Psihički razvoj čovjeka počinje od trenutka oživljavanja fetusa i predstavlja rezultat rasta i sazrijevanja. Socijalni razvoj je dio psihičkog razvoja. Tokom socijalnog razvoja jedinka razvija svoje genetski određene potencijale do nivoa koji je limitiran faktorima društvene sredine u kojoj raste i razvija se, prolazeći kroz određene faze. Period koji obuhvata školovanje u osnovnoj školi je od izuzetnog značaja za socijalni razvoj djeteta i formiranje njegovih karakteristika. U ovom uzrastu djeca svoju urođenu potrebu za kretanjem zadovoljavaju učestvujući u sportu i sportskim aktivnostima u školi i van škole. Učestvujući u sportu, djeca zadovoljavaju psihološke potrebe za pripadanjem, ljubavi, poštovanjem i zabavom, a uspjeh u aktivnostima dovodi do razvoja samopouzdanja i samopoštovanja i do pozitivne autopercepcije. Za uspješnu socijalnu interakciju potrebno je ovladati nizom socijalnih vještina, naučiti funkcionisanje u grupi i savladati grupne norme, vrijednosti i pravila ponašanja, razviti komunikacijske vještine. Roditelji, vršnjaci, nastavnici i treneri imaju izuzetno važnu ulogu u socijalnom razvoju djeteta.

Ključne riječi: *socijalni razvoj, socijalizacija, djeca osnovnoškolskog uzrasta, sport, pokretači sportske aktivnosti.*

¹ Mirjana Vuksanović: Profesor Fakulteta za sport Univerziteta „Union – Nikola Tesla“, Beograd, diplomirani klinički psiholog, doktor medicinskih nauka.

Pojmovi razvoja i socijalnog razvoja

U biologiji i psihologiji rastom se smatra sukcesivni niz relativno trajnih, povezanih progresivnih i ireverzibilnih kvantitativnih i kvalitativnih promjena organizma, njegovih struktura i funkcija, tokom života, a čiji je cilj uspostavljanje što bolje ravnoteže unutar organizma i u odnosima sa sredinom (Trebješanin, Ž., 2001: 405). Promjene koje podrazumijeva razvoj nastaju pod uticajem učenja i sazrijevanja. Razvoj je rijetko skokovit – on podrazumijeva prolazak kroz određene faze i podrazumijeva diferencijaciju pojedinih organa i funkcija i njihovu integraciju na višem nivou.

Mentalni ili psihički razvoj predstavlja promjene u mentalnom funkcionisanju od trenutka oživljavanja fetusa do smrti jedinke (osobe), načelno su progresivne i vode ka višim nivoima funkcionisanja (Krstić, D., 1988: 325). Mentalni razvoj je takođe posljedica sazrijevanja i učenja, s tim što na ranijim uzrastima dominira sazrijevanje, a na kasnijim uzrastima dominira učenje. Razvojni potencijal je vezan za genetske dispozicije svake pojedine osobe za intelektualni stupanj, temperament, neke crte ličnosti i za mentalno zdravlje, odnosno duševne poremećaje (Kaplan, H., Sadock, B., 1998: 218). Razvoj je, zapravo, posljedica uzajamnog djelovanja sazrijevanja centralnog nervnog sistema, neuromuskularnog aparata, endokrinog aparata i uticaja sredine, koja može da podstakne ili da onemogući razvojne potencijale osobe.

Socijalni razvoj je dio psihičkog razvoja. Tokom socijalnog razvoja jedinka razvija svoje genetski određene potencijale do nivoa koji je limitiran faktorima društvene sredine u kojoj (jedinka) raste i razvija se. Još od rođenja se prati djetetov fizički razvoj preko brzine napredovanja pojedinih fizičkih funkcija. Psihički razvoj se prati istovremeno, u prvom redu preko parametara socijalnog razvoja, preko odnosa djeteta s majkom, a zatim i sa ostalim osobama iz najbliže okoline. Već tokom prvih sati po rođenju dijete reaguje na glas i lice majke i umiri se kad ga uzmu u naručje. Krajem prvog mjeseca života dijete usmjerava pažnju ka ljudima i pri tome smanjuje aktivnost, reaguje na govor i smije se na pojavu majčinog lica. Sa četiri mjeseca starosti javlja se spontani socijalni osmijeh, sa sedam mjeseci oponaša majčine pokrete i glasove, a u desetom mjesecu života igra socijalne igre u vidu pljeskanja i sakrivanja. Već sa osamnaest mjeseci dijete oponaša neke modele ponašanja, sa četiri godine se igra s drugom djecom, a sa pet godina je spremno za takmičarske igre.

Proces kojim jedinka od biološkog bića postaje osoba sposobna za život s drugim ljudima naziva se socijalizacijom. Socijalizacija je „složen i slojevit fenomen formiranje ljudske jedinke pod uticajem socijalne sredine, gdje se biološki nemoćna i nezrela jedinka (ali s ogromnim razvojnim potencijalima) transformiše u ličnost odraslog pripadnika društvene zajednice (socijalno, kul-

turno i moralno biće“ (Trebješanin, 2001: 448). Socijalizacija ima svoje: efekte, sadržaje (koje čine društvene norme, stavovi, vrijednosti, odnosi i zahtjevi), izvore (društvo, kultura), agense – neposredne vršioce socijalizacije (porodica, škola, vršnjaci, sredstva masovnih komunikacija i drugo), i mehanizme preko kojih se postižu ciljevi socijalizacije.

Socijalizacija traje čitav život, iako se mijenjaju zadaci i ciljevi, odnosno sadržaj normi i vrijednosti koji se socijalizacijom stiču. Socijalizacija se odvija u tri faze, koje nazivamo prema redosljedu javljanja. Primarna socijalizacija je najvažniji aspekt procesa socijalizacije, odvija se tokom najranijeg djetinjstva, obično unutar porodice. Reagujući na odobravanje i neodobravanje svojih roditelja i oponašajući njihov primjer, dijete uči njihov jezik i mnoge temeljne obrasce ponašanja svoga društva. U primarnu socijalizaciju uključena su dva osnovna procesa: internalizacija kulture društva i strukturisanje ličnosti. Kultura se usvaja postepeno i postaje dio ličnosti. Sekundarna socijalizacija zbiva se u kasnijim godinama, kad je u nju manje uključena porodica, a sve su jači uticaji drugih faktora. Ona uključuje školski sistem (od vrtića do fakulteta), mas-medije, grupe po zanimanju, vršnjake. Unutar svoje grupe vršnjaka, u interakciji s ostalima i igrajući dječije igre, dijete se uči da se pokorava prihvaćenim običajima društvene grupe i da poima činjenicu da se društveni život temelji na pravilima. Škola postaje centralno mjesto sekundarne socijalizacije. Ona djeluje kao most između porodice i društva kao cjeline, pripremajući dijete za njegovu ulogu odraslog. Tercijarna socijalizacija je period ravnopravnog učestvovanja i kreiranja u svijetu društvenih odnosa, kao i adaptacije na promjene koje nastaju i vladaju u svijetu života i rada (slobodno vrijeme, mediji, odnosi s drugima...).

Karakteristike socijalnog razvoja djece školskog uzrasta

Ruski naučnik Bronfenbrenner (1979) podržava bioekološku teoriju razvoja, tumačeći kako se svaka osoba razvija unutar socijalnog konteksta. Prema ovom shvatanju, postoje četiri nivoa uticaja sredine na dijete.

Prvi nivo je mikrosistem i svaka se osoba razvija unutar mikrosistema. Djetetov lični, mali mikrosvijet jesu njegova porodica, vršnjaci, obdanište i škola. Unutar toga svijeta veze su recipročne, a komunikacija dvosmjerna.

Drugi nivo uticaja je mezosistem, koji je nešto udaljeniji od djeteta, dijete nije direktno uključeno u njega, ali ovaj sistem ima velikog uticaja na djetetov život. Mezosistem se sastoji od interakcija i odnosa između svih elemenata mikrosistema. I ovdje su sve veze recipročne, pa tako nastavnici utiču na roditelje i roditelji na nastavnike, a ove interakcije utiču na dijete.

Treći nivo uticaja sredine na dijete je egzosistem. Egzosistem sadrži sva socijalna okruženja koja utiču na dijete, iako ono nije neposredno član sistema.

Kao primjer egzosistema mogu se navesti odnosi nastavnika s direktorom škole i školskom upravom, radno mjesto roditelja, mediji masovnih komunikacija.

Mikrosistem, mezosistem i egzosistem su dio makrosistema, šire društvene zajednice sa njenim zakonima, običajima i vrijednostima. Ovo je četvrti nivo uticaja sredine na dijete (osobu).

Poželjan socijalni razvoj zahtijeva poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice u kojoj osoba živi. Pravilan socijalni razvoj podrazumijeva i razvijanje sposobnosti uspostavljanja i održavanja socijalnih interakcija. Za dijete koje je to postiglo kažemo da ima razvijenu socijalnu kompetenciju. Kroz socijalnu kompetenciju ogleda se i emocionalni razvoj djeteta, u prvom redu kroz sposobnost regulisanja emocija.

Za uspješnu socijalnu interakciju potrebno je ovladati nizom socijalnih vještina – vještine povezane s funkcionisanjem u grupi, vještine vladanja emocijama, vještine suočavanja sa stresom, nalaženje i usvajanje alternativa agresivnom ponašanju.

Neke od osnovnih socijalnih vještina jesu vještina slušanja, adekvatno verbalno i neverbalno izražavanje, traženje pomoći od drugih. Vještine povezane s funkcionisanjem u grupi uključuju postavljanje pitanja, čekanje na red, učestvovanje u aktivnostima grupe, poštovanje pravila i uputstava (Brajša Žganec, 2003).

Poželjno socijalno ponašanje podrazumijeva kontrolu emocija i njihovo ispoljavanje na socijalno poželjan način – emocionalno i socijalno funkcionisanje djeteta su tako međusobno povezani. U školskoj sredini je važno da se velika pažnja posveti kontroli agresivnosti i usvajanju adekvatnih obrazaca ispoljavanja aktivnosti, čime će se uticati i na narastajuće vršnjačko nasilje. Djeca treba da se uče kako da iskažu svoju ljutnju i kako da je iskažu na socijalno prihvatljiv način. Tako stiču i sposobnost autopercepcije, sposobnost da shvate da li je njihovo ponašanje prihvatljivo i da prihvate posljedice svojih postupaka.

Socijalne vještine djeca stiču učenjem po modelu, najčešćim oblikom socijalnog učenja. Kao modeli im služe osobe iz njihove socijalne sredine. Polaskom u školu, ulaskom u srednje djetinjstvo, sredina djeteta se značajno mijenja. Srednje djetinjstvo je period aktivnog učešća djece u brojnim školskim i vanškolskim aktivnostima. Okrenutost djece ka roditeljima sve više ustupa mjesto okretanju ka školskoj sredini. Djeca u ovoj fazi počinju da traže privatnost i nezavisnost od starijih, a vršnjaci zauzimaju sve značajnije mjesto. Odnosi s vršnjacima postaju stabilniji i zreliji nego što su bili u predškolskom uzrastu, razvijaju se prijateljstva.

Uključujući se u socijalne relacije s drugima, djeca počinju da shvataju uticaj sopstvenog ponašanja na druge, uče da opažaju sebe i analiziraju kako ih drugi vide i doživljavaju, što doprinosi kontroli sopstvenog ponašanja.

Na mlađem školskom uzrastu dječji postupci zavise od toga s kim su u društvu. S vremenom razvijaju samosvijest i pokušavaju da kontrolišu kakvu sliku o sebi žele da predstavljaju drugima. Pozitivna autopercepcija doprinosi porastu samopou-

zdanja. U početku školovanja se samopouzdanje urušava, jer je socijalna evaluacija u školi znatno drugačija od preovlađujuće pozitivne evaluacije koju su djeci dali roditelji i članovi porodice. Djeca jesu najljepša, najbolja i najpametnija svojim roditeljima, bakama i djedovima, ali nijesu i široj školskoj okolini. Djeca oko osme godine života formiraju sliku o sebi na osnovu samoprocjene iz pet različitih područja: škola, prihvaćenost od vršnjaka, sport ili spretnost i fizički izgled, odnosno ljepota. Dijete može da vjeruje da je samo odgovorno za svoj uspjeh i prihvaćenost ili za neuspjeh i odbačenost, ali može i da vjeruje da su odgovorni drugi, van njega. I u jednom i u drugom smislu dijete može da ima prenaplašenu i nerealnu sliku o uzrocima njegovog (ne)prihvatanja. Zato nastavnici imaju značajnu ulogu u stvaranju ambijenta u kome će se svako dijete osjetiti prihvaćenim. Tako nastavnici, pored roditelja, imaju značajnu ulogu u izgradnji samopouzdanja i samopoštovanja djeteta. Grupa vršnjaka, koja preuzima primat u doba adolescencije, svojim pozitivnim vrednovanjem školskog postignuća, učešća u sportu i sportskim aktivnostima i slično, pozitivno utiče na razvoj vrijednosti kod djeteta i na njegovu pozitivnu autopercepciju.

Sport i sportske aktivnosti

Pojmovi „sport“, „sportske aktivnosti“ i „fizička aktivnost“ često se koriste kao sinonimi ili se međusobno miješaju. Fizička aktivnost je ovdje najširi pojam: ona je svako kretanje tijela uzrokovano aktivnošću tjelesne muskulature koja dovodi do potrošnje energije veće od one koja je potrebna za stanje mirovanja. Fizička aktivnost je, očigledno, sastavni dio sporta.

Pojmovi „sport“ i „sportske aktivnosti“ određeni su zakonom. U Zakonu o sportu Republike Srbije kaže se da je „sport delatnost od posebnog značaja za Republiku Srbiju“ (Zakon o sportu RS, 2016). Dalje se kaže: „Sport je deo fizičke kulture koji obuhvata svaki oblik organizovanog i neorganizovanog obavljanja sportskih aktivnosti i sportskih delatnosti od strane fizičkih i pravnih lica u sistemu sporta, u cilju zadovoljenja potreba čoveka za stvaralaštvom, afirmacijom, fizičkim vežbanjem i takmičenjem sa drugima“. Sportske aktivnosti „jesu svi oblici fizičke i umne aktivnosti koji, kroz neorganizovano ili organizovano učešće, imaju za cilj izražavanje ili poboljšanje fizičke spremnosti i duhovnog blagostanja, stvaranje društvenih odnosa ili postizanje rezultata na takmičenjima svih nivoa“. Među važnim odrednicama su i one koje se odnose na dječji uzrast: „Sport dece jeste organizovan oblik fizičkog vežbanja, odnosno sportskih aktivnosti, usklađen sa antropološkim karakteristikama dečjeg uzrasta“.

Školski sport, u smislu ovog zakona, obuhvata organizovane nastavne i van-nastavne sportske aktivnosti u oblasti školskog fizičkog vaspitanja, uključujući i školska sportska takmičenja koja se sprovode u okviru školskog sistema u skladu

s nastavnim planom i programom, utvrđenim određenim zakonom. Organizovano vannastavno bavljenje sportskim aktivnostima sprovodi se kroz sportske sekcije koje organizuju škole i koje ne smiju da se naplaćuju. Ističe se u Zakonu da organizovane nastavne i vannastavne sportske aktivnosti imaju prioritet u pogledu korišćenja školskih sportskih sala i terena u odnosu na aktivnosti lica izvan škole. Zdravstvenu sposobnost učenika za bavljenje sportskom aktivnošću utvrđuje školski pedijatar na sistematskim (besplatnim) zdravstvenim pregledima, a van sistematskih pregleda može da se uključi specijalista sportske medicine.

Škole koje imaju organizovane sportske sekcije ili sportske ekipe mogu osnivati, odnosno biti članovi nadležnih sportskih saveza za školski sport. Dio škole namijenjen za ostvarivanje nastavnog plana i programa fizičkog vaspitanja učenika, školska sportska sala, školski sportski teren i slično, ima položaj sportskog objekta, u smislu ovog zakona.

Smatra se da je dijete zrelo za određenu sportsku aktivnost kad pokaže interesovanje za tu aktivnost i kad u njoj postiže uspjeh. Sport može da zadovolji brojne djetetove potrebe: za sigurnošću, ljubavlju, poštovanjem, samoostvarenjem, pripadanjem i zabavom. Uspješno savladavanje sportskih vještina i stvaranje navike istrajnosti u nastojanju da nešto nauči doprinosi da se na socijalno prihvatljiv način zadovolji potreba za moći.

Pokretači sportske aktivnosti

Pokretači svih aktivnosti su motivi. Motiv je, prema definiciji, unutrašnji činilac koji podstiče javljanje neke cilju usmjerene aktivnosti, usmjerava je ka određenim objektima, održava je i reguliše. U motive se ubrajaju: potrebe, nagoni, težnje, namjere, želje, impulsi i slično. Do formiranja složene motivacije, karakteristične za odraslu osobu, dolazi usljed djelovanja iskustva, prvenstveno socijalnog.

Kada se govori o motivaciji u sportu, može da se misli na uže ili na šire značenje ovog pojma. Uže značenje određuje motivaciju za postignuće u sportu kao predispoziciju pristupanju ili izbjegavanju takmičarske situacije. Šire značenje uključuje i pojam želje za isticanjem i postizanjem uspjeha.

O porijeklu i mehanizmima djelovanja motivacije u sportu postoje brojne teorije (Vuksanović, 2018: 151–156). Autor tzv. teorije samoeфикаsnosti je socijalni psiholog Bandura (Bandura, 1977). Samoeфикаsnost je uvjerenje pojedinca u svoju kompetentnost i u uspjeh na određenom zadatku. Osoba sa visokim nivoom sameфикаsnosti u takmičarsku situaciju ulazi s entuzijazmom i samopouzdanjem. Bandura kaže da je najvažniji faktor samoeфикаsnosti uspjeh. Uspjeh povećava očekivanje budućeg uspjeha, dok neuspjeh umanjuje ta očekivanja. Kad se, nakon ponavljanja uspjeha, snažno razvije doživljaj samoeфикаsnosti, povremeni neuspjesi će biti beznačajni. To znači da doživljaj

samoefikasnosti dovodi do većih postignuća, a njegov izostanak dovodi do smanjenog učinka. Samoefikasnost se razvija učenjem po modelu: ispitanik prvo posmatra kako model izvršava određeni zadatak, zatim sam ispitanik uz pomoć modela izvršava zadatak. Neuspjeh nije dozvoljen. Ponovljeni uspjesi modeliraju snažno osjećanje samoefikasnosti. Ovo je posebno važno za trenere i nastavnike koji rade s mladim sportistima. Postoji i kolektivna samoefikasnost. Za nju važe isti principi kao i za individualnu.

Autor jedne druge teorije, teorije kompetencijske motivacije, Harter (Harter, 1981) smatra da je osnova motivacije za postignuće zapravo doživljaj lične kompetencije sportiste. Prirodna je motivacija pojedinca za sposobnost u svim područjima ljudskog postignuća. Doživljaj uspjeha praćen je pozitivnim afektom, a neuspjeha negativnim. Da bi se zadovoljio motiv za kompetencijom u postignuću kao što je sport, osoba mora da savlada vještinu. Uspješni pokušaji savladavanja vještine dovode do samoefikasnosti i doživljaja lične kompetencije, što dalje vodi ka razvijanju kompetencijske motivacije. Veća kompetencijska motivacija vodi ka potrebi da se savladaju nove vještine. I suprotno, ako pokušaji savladavanja novih vještina završavaju neuspjehom i odbacivanjem, posljedica će biti niska kompetencijska motivacija i negativan afekt. Krajnji rezultat niske kompetencijske motivacije jeste odustajanje mladih od sporta.

Nikolsova (Nicholls, 1984) teorija zapaženih sposobnosti razvojno je utemeljena teorija i nastavlja se na Bandurinu teoriju samoefikasnosti i na teoriju kompetencijske motivacije Hartera. Osnovna postavka je sljedeća: Ono što obilježava motiv za postignućem je način na koji djeca posmatraju svoju zapaženu sposobnost. Zapažena sposobnost se različito posmatra na različitim uzrastima: u mladim danima se sposobnost procjenjuje s obzirom na prethodna postignuća, dok se u kasnijem uzrastu sposobnost procjenjuje na osnovu postignuća drugih, što, zapravo, predstavlja socijalno poređenje. Prikazaćemo ukratko kako to izgleda po uzrastima i fazama razvoja djeteta.

Faza orijentacije na zadatak je prva faza i odvija se od druge do šeste godine života. Dijete posmatra zapaženu sposobnost s obzirom na uspješnost obavljanja zadatka pri posljednjem pokušaju. Ono primjećuje napredak od jednog do drugog pokušaja. Njemu dokaz kompetencije i sposobnosti predstavlja količina napora koju je uložilo u rješavanje zadatka. Na ovom uzrastu kompetencija je funkcija uloženog napora i potpune sposobnosti. Faza ego-orijentacije se razvija u šestoj ili sedmoj godini života. Sad djetetu više nije dovoljno da obavi zadatak bolje nego u prethodnom pokušaju – ono mora da obavi zadatak uspješnije od druge djece. Zapažena sposobnost postaje funkcija vlastitih sposobnosti u odnosu na sposobnosti drugih. Nakon jedanaeste ili dvanaeste godine dijete pokazuje ili ego-orijentaciju ili orijentaciju na zadatak, zavisno od situacije: ako faktori okoline orijentišu dijete na socijalna poređenja, poređenja s drugima, ono će

pokazivati ego-orijentaciju; ako se dijete usmjerava na savladavanje zadatka i na bolji uspjeh, ono će pokazivati orijentaciju na zadatak.

Pokazalo se da je za razvoj pozitivne predstave o sebi važnija orijentacija na zadatak. Kao dokaz služi ispitivanje stavova o upotrebi agresije u sportu: sportisti orijentisani na zadatak smatraju čin sportskog nasilja manje opravdanim od ego-orijentisanih sportista.

Sportisti orijentisani na zadatak (cilj) imaju sljedeće karakteristike: drže se strategije savladavanja zadatka, usmjereni su prema sopstvenim kriterijumima određivanja uspjeha, vjeruju u ulaganje napora tokom treninga i u razvoj vještina, svjesno izbjegavaju normativna poređenja s vršnjacima, svoju percepciju uspjeha baziraju na ličnim poboljšanjima, u situaciji neuspjeha istrajavaju u svojim naporima i pokazuju poželjna motivacijska ponašanja.

Ego-orijentisane sportiste karakteriše usmjerenost na spoljašnje kriterijume određivanja uspjeha, za njih su slučajnosti i socijalna poređenja bitni kriterijumi uspjeha, uspjeh se mjeri normativno ili u odnosu na postignuće drugih, važnija im je zapažena sposobnost od napornog rada, a suočeni s teškoćama ili neuspjehom brže odustaju i pokazuju nepoželjna motivacijska ponašanja, skloni su korišćenju neopravdanih ili nezakonitih prednosti u postizanju uspjeha.

Istraživanja su pokazala da ove dvije orijentacije mogu biti u različitim uzajamnim odnosima i da su one donekle nezavisne (Vuksanović, 2014). Postoje sportisti kod kojih je visoka i orijentacija na cilj i ego-orijentacija, i to je najbolja kombinacija. Najgora kombinacija je niska orijentacija na zadatak i ego-orijentacija. Pokazalo se da su više motivisana djeca s orijentacijom na zadatak, nego djeca sa ego-orijentacijom.

I okruženje u kojem pojedinac uči, takođe može imati orijentaciju na zadatak i ego-orijentaciju. U ego-orijentisanoj sredini, u kojoj se naglašavaju socijalna poređenja, slabo će napredovati djeca s manje razvijenim sposobnostima. Djeca s visokim sposobnostima jednako će dobro napredovati u obje vrste orijentisane sredine. Na dijete s niskim sposobnostima, koje se boji takmičenja, pozitivno će uticati tzv. sredina usavršavanja. U takvoj sredini je stvorena motivacijska klima orijentisana na zadatak, odnosno na usavršavanje zadatka. U takvoj se klimi razvija preduzumljivost, nezavisnost i samopoštovanje djeteta. Ovakva motivacijska klima je posebno povoljna za djecu sa tjelesnim oštećenjima.

Vajs (Weiss) i Horn (1990) istraživali su kompetencijsku motivaciju i potvrdili važnost njenog podsticanja. Pokazalo se sljedeće:

- važna je tačna procjena lične kompetencije;
- dječaci i djevojčice koji potcjenjuju svoju sposobnost često odustaju od sporta;
- djevojčice koje potcjenjuju svoju kompetenciju odustaju od bavljenja sportom, pokazuju visok nivo anksioznosti, biraju jednostavnije aktivnosti i pod kontrolom su spoljašnjih sila;

- posljedice potcjenjivanja kompetencija su manje štetne za dječake;
- uopšte, djeca koja tačno procjenjuju svoje sposobnosti imaju doživljaj većeg stepena kontrole i učestvuju u izazovnijim aktivnostima.

Ovo istraživanje pokazalo je značaj trenerove podrške u razvoju mladog sportiste. Pozitivna podrška trenera kod sportiste podstiče visoku motivaciju za postignuće.

Sportska aktivnost kao agens socijalnog razvoja djece osnovnoškolskog uzrasta

Najvažniju, primarnu grupu u razvoju djece predstavlja porodica. Nju karakteriše dugotrajnost povezanosti, sloboda u izražavanju i snažan uticaj na formiranje i socijalizaciju ličnosti.

Druga izuzetno uticajna grupa na razvoj pojedinca jeste prijateljska grupa, odnosno vršnjaci, koji u pubertetskom i adolescentnom uzrastu preuzimaju primat uticaja od porodice i škole. Njih karakteriše razvijanje sopstvenih, unutar-grupnih normi ponašanja, kojih se oni često strogo pridržavaju. Grupa vršnjaka je ograničen broj pojedinaca iste ili slične dobi, koji su se udružili zbog istih ili sličnih interesovanja, uzajamne privlačnosti i simpatija. Kohezivnost u grupi vršnjaka je izuzetno visoka. Vršnjaci pripadaju grupi koja u određenom razvojnom periodu, u pubertetu i adolescenciji, ima dominantan uticaj na ponašanje pripadnika grupe. Takva grupa je za pojedinca model ili uzor ponašanja (Vuksanović, 1998). Obično najdominantnija osoba u grupi postavlja standarde načina ponašanja, stavove i norme jedne grupe.

Odličan način kanaliziranja „buntovničke“ energije kod mladih jeste uključivanje u sportsku aktivnost u školi i van nje. Ako škola ima razvijenu praksu organizovanja sportskih sekcija, sa sadržajima privlačnim djeci i sa nastavnicima koje djeca vole i uvažavaju, obezbjeđuje se visoka i dugotrajna dobit za svako dijete, kao i za društvo u cjelini.

Sportski treninzi su podijeljeni na uzrasne kategorije (Pavlović, Vuksanović, 2018). Formiraju se grupe sa djecom sličnog uzrasta. Tako se stvaraju male, referentne grupe, koje omogućavaju djeci da ostvare lakšu interakciju. Takve grupe su relativno trajne, povezane i usklađene, imaju isti zajednički cilj. To je naročito dobro za stidljivu i povučenu djecu. U početku će im sistem funkcionisanja u grupi biti stran i neobičan, ali će ga vremenom prihvatiti i, uz dobru intervenciju nastavnika ili trenera, ona će se bez problema uklopiti. Ova struktura grupe omogućava stvaranje prijateljskih grupa.

Sport ili sportski treninzi privlače određeni tip ličnosti. Ukoliko postoji sličnost u ličnostima pojedinaca, već imaju nešto zajedničko, lakše se uspostavlja odnos među njima. Na taj način djeca mogu da zadovolje važne psihološke potrebe kao što su pripadnost, socijalni kontakt i igra.

Prijateljstva koja nastaju na sportskim treninzima često se prenose i van njih, i to je dobro za socijalizaciju i razvoj djece koja učestvuju u sportu.

Nekad se preporučuje da djeca treniraju i sa starijima od sebe. Na taj način, takođe, uče kako treba da se ponašaju, jer djeca starijeg uzrasta predstavljaju autoritet i uzor za mlađe. To olakšava posao treneru i pomaže mu u uspostavljanju discipline u grupi.

Iskustva u radu s mladim košarkašicama, i djevojčicama koje kreću na ovaj sport, govore o pozitivnom uticaju košarke na socijalni razvoj djevojčica (Vuksanović, Šefer, 2019). Košarka ih uči timskom radu, smanjuje egocentrizam, razvija komunikacijske vještine, razvija osjećanje pripadnosti svom timu i pozitivan nacionalni identitet i ponos. Formiranje čvrstog nacionalnog i kulturnog ličnog identiteta pomoći će djeci da se lakše uklope u sredine s različitom kulturom, jer neće dolaziti do krize identiteta (Vuksanović, 2015).

Košarka promovise zdrav stil života koji djevojčice zadržavaju i primjenjuju i kad prestanu da igraju košarku. Iskustvo je pokazalo da im je bavljenje sportom pomogla da se lakše uključe u svijet odraslih i u svijet *radnih obaveza*.

Učestvovanjem u sportskom životu djeca uče koji su oblici ponašanja prihvatljivi, a koji su neprihvatljivi; negativni oblici ponašanja brzo budu sankcionisani. Kod djece se podstiče pozitivno ponašanje jer pripadaju grupi od čijih se članova to i očekuje. Najčešće očekivano ponašanje ogleda se u introjektovanju i poštovanju fer-pleja, prijateljskog takmičarskog duha. U vremenu u kojem živimo, kada su roditelji manje ili više odsutni tokom socijalizacije svoje djece, sport nudi sigurnost jer omogućava da djeca kvalitetno provedu vrijeme. Tokom treninga, utakmica, turnira, djeca dolaze u kontakt s drugom djecom, koja dolaze iz različitih sredina. Djeca koja učestvuju u sportskim i takmičarskim aktivnostima imaju priliku da se susretnu s drugim kulturama, što doprinosi razvoju njihove socijalizacije. Prvenstveno se misli na razvijanje međunacionalne tolerancije, smanjivanje društvenih negativnih pojava poput rasizma, stereotipa, degradacije položaja pojedinih grupacija (žena, djece, invalida i dr.) i razvijanje osjećaja i potrebe za jednakošću.

Cilj sporta nije samo postizanje vrhunskih rezultata, već da se djeca putem sporta socijalizuju na društveno poželjan način, ne zanemarujući pritom njihovu individualnost. Sport djeci omogućava da se u društvu, u bilo kojoj kulturi da se nalaze, na zdrav način kontinuirano razvijaju.

Ukoliko je osoba adekvatno osposobljena za život, ona aktivno učestvuje u društvenom životu, biva zadovoljna i produktivna. Na taj način društvo može da funkcioniše i da napreduje.

Ambijent i kulturne prilike u kojima djeca odrastaju imaju veliki uticaj na njihov razvoj – ona vremenom poprimaju psihološke odlike društva u kojem odrastaju. Znajući s kojim se sve izazovima tokom odrastanja i razvijanja sus-

reću, možemo da kažemo da je sport u svim oblicima, u školi ali i van nje, i te kako važan za osposobljavanje djece za buduće životne izazove.

Uključivanjem djece u sport, pružamo im priliku da se pravilno usmjeravaju, uče vrijednostima, da razviju sposobnosti koje će prvenstveno da doprinesu njihovom razvoju, a koje će biti produktivne i za društvo. Društvo zavisi od budućih generacija, a sport, kao društvena djelatnost, omogućava formiranje zdrave, zrele ličnosti.

Veoma je važno da se djeca nauče pravilnoj komunikaciji. To prije svega znači da nauče da se pravilno izražavaju i iskazuju svoje potrebe, ali i da nauče da slušaju i poštuju sagovornika. Razvijanje komunikacijskih vještina je važno za svakog pojedinca, jer je bez njih onemogućena interakcija s drugima, a samim tim i socijalizacija.

U sportu postoji određena hijerarhija, djeca se uče poštovanju sagovornika i pravilnom načinu komunikacije. Hijerarhija se ogleda u načinu komuniciranja trenera sa sportistima i obrnuto. Djeca se uče da slušaju i ne ometaju sagovornika dok govori. Na taj način se razvija kultura komunikacije.

Obrazovani trener njeguje rječnik koji doprinosi kulturnom razvoju djece. Pravilnim ophođenjem prema djeci utiče se na razvoj njihovog samopoštovanja. Vulgarnost se sankcioniše i samim tim djeca razvijaju kulturu govora koja će im pomoći u interakciji van sporta i škole.

Tokom zajedničkih treninga igrači često razvijaju svoje interne verbalne i neverbalne simbole. Svaki sportski klub ima svoj pozdrav, igrači koji su izgradili bliske drugarske odnose imaju svoje interne šale. Sport omogućava djeci da razvijaju svoju verbalnu i neverbalnu komunikaciju, ostavlja im prostora za kreativno stvaranje internih simbola (Vuksanović, 2018).

Tokom utakmica, zbog velikih emotivnih naboja ili zbog umora, može doći do nesporazuma pri komunikaciji. Tada je na djetetu, koje želi da prenese poruku, i na treneru da tu komunikaciju poboljšaju. Prolazeći kroz takve situacije, s vremenom djeca nauče kako da se ponašaju u stresnim situacijama i kako da pravilno i na društveno prihvatljiv način kažu ono što misle i što žele da prenesu sagovorniku. Kada nauče da se kroz takve situacije pravilno ponašaju, u budućnosti, izvan sporta, biće kvalitetni ljudi koji će doprinositi društvu u kome funkcionišu.

Literatura

1. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: *Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84: 191–215.
2. Brajša Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Cecić Erpič, S. (2007). Psihosocijalni 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.
5. Harter, S. (1981). A model of intrinsic mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In A. Collins (ed.) *Minnesota symposium on child psychology*, 14; 215–255.
6. Kaplan, H., Sadock, J. (1998). *Priručnik kliničke psihijatrije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Krstić, D. (1988). *Rečnik psiholoških termina*. Beograd: IRO Vuk Karadžić.
8. Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
9. Pavlović, N., Vuksanović, M. (2018). Programirana fizička aktivnost kao faktor razvoja učenika nižih razreda osnovne škole. *Četvrta međunarodna naučna konferencija „Sport, zdravlje, životna sredina“*. Fakultet za sport Univerziteta „Union – Nikola Tesla, zbornik radova, 84–91.
10. rebješanin, Ž. (2001). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
11. Tubić T., Đorđić V., Poček S., (2012). Dimenzije self-koncepta i bavljena sportom u ranoj adolescenciji. *Psihologija*, Vol. 45, br. 2, str. 209–225.
12. Vuksanović, M. (1998). Još jedno značajno polje multidisciplinarnosti: rad u školi sa decom pubertetskog uzrasta. *Inovacije u nastavi*, No.1/98; str. 17–22.
13. Vuksanović, M. (2014). Kompleksnost motivacije u sportu. *Svet rada* Vol. 15, No. 6; str. 706–718.
14. Vuksanović, M. (2015). Identitet i profesionalni identitet. *Svet rada*, 12(1); 11–17.
15. Vuksanović, M. (2018). *Psihologija sporta*. Beograd: Fakultet za sport.
16. Vuksanović, M., Šefer, J. (2019). Košarka kao faktor zdravog socijalnog razvoja devojčica, *Svet rada*, Vol. 16, No.3; 300–308.
17. Weiss, M. R., Horn, T .S. (1990). The relationship between children's accuracy estimates of their psychical competence and achievement relates – characteristics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61; 250–258.
18. Zakon o sportu Republike Srbije. *Službeni glasnik RS*, br. 10/2016.

THE IMPACT OF SPORTS ACTIVITY ON SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

Mental development of a person begins with foetus development and it represents the outcome of the growth and maturation. Social development is a part of mental development. During social development, an individual develops its genetically determined potentials to a level limited by the factors of the social environment in which one grows and develops, passing through certain stages. The period of primary school education is of the utmost importance for social development of a child and for formation of child's characteristics. At this age, children satisfy their innate need for movement by participating in sports and sports activities in school and outside school. By participating in sports, children satisfy psychological needs for belonging, love, respect and fun, and success in activities that leads to the development of self-esteem and self-respect and to positive self-perception. Successful social interaction requires mastering a range of social skills, learning how to perform in a group, acquiring group norms, values and rules of behaviour, and developing communication skills. Parents, peers, teachers and coaches play extremely important role in child's social development.

Key words: social development, socialization, children of primary school age, sports, sports activity triggers.

Dijana M. KRSTIĆ¹

VASPITNI STIL RODITELJA KAO DETERMINANTA RAZVOJA DJETETA

Rezime

Određivanje porodice, kao osnovne i najvažnije ćelije društva, veoma je kompleksno posebno zbog toga što se može sagledati s različitih aspekata. Savremeno društvo koje je izloženo stalnim promjenama utiče kako na definisanje porodice tako i na njeno funkcionisanje, njenu strukturu i organizaciju. Uticaj porodice na formiranje djetetove ličnosti, kao i njegov cjelokupni razvoj je veliki i značajan jer predstavlja polaznu osnovu za razvoj djeteta. Vaspitni stilovi roditelja u velikoj mjeri određuju razvoj djeteta zbog čega ćemo u radu posebnu pažnju posvetiti ovom segmentu. Takođe, ne smijemo izostaviti učenje po modelu jer posmatrajući roditelje djeca usvajaju pogled na svijet, sistem vrijednosti, način razmišljanja i dr. Cilj nam je da pregledom relevantne literature objektivno sagledamo i analiziramo vaspitne stilove roditelja kao i druge faktore unutar porodice koji utiču na razvoj djeteta, a koje je potrebno uzeti u obzir u vaspitanju i obrazovanju djeteta.

Ključne riječi: *vaspitni stil, roditelji, dijete, razvoj djeteta.*

Uvod

U okviru savremene literature porodica se razmatra s različitih stanovišta. Danas ne postoji jedna opšteprihvaćena definicija jer, s obzirom na različite društ-

¹ Dijana M. Krstić, doktorand, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera, Subotica.

vene promjene koje uzrokuju promjene i u savremenoj porodici, njenoj strukturi, organizaciji i funkcijama, mijenjaju se i definicije i tumačenje porodice. Analizom literature možemo uočiti da mnogi autori, pokušavajući da daju definiciju porodice, izdvajaju neke elemente za koje smatraju da čine suštinu porodice: brak, vaspitanje djece, rađanje djece, socijalizacija i mnoge druge. Problemom definisanja porodice bave se: pedagozi, sociolozi, psiholozi, biolozi, filozofi, a različito je shvataju i djeca, roditelji, bliži i dalji rođaci.

Porodica je nezamjenljiv činilac u formiranju cjelokupne ličnosti djeteta. U njoj dijete pronalazi ljubav, mir, toplinu, sigurnost i podršku. Većina autora koja se bavi ovim pitanjem slaže se da ne postoji univerzalan način vaspitanja, koji će dovesti do poželjnog ponašanja djeteta i poželjnih osobina ličnosti. Roditeljstvo je veoma važna i složena djelatnost za koju se roditelji ne pripremaju. Djeca od roditelja ne dobijaju samo ljubav, već i pogled na svijet, odnos prema društvu, obavezama, usvajaju način života. Zbog toga je roditeljska uloga veoma kompleksna i zahtijeva neprekidno usvajanje novih znanja i vještina, kao i nadogradnju i transformisanje postojećih. Ono na šta se ukazuje u literaturi jeste da je ličnost roditelja uslovljena genetikom, iskustvima iz djetinjstva, odrastanjem i uticajem spoljašnje sredine. U današnje vrijeme vaspitni postupci roditelja zavise i od brojnih promjena u društvu.

U ovom radu, na osnovu relevantne pedagoške i druge stručne literature, posvetićemo pažnju savremenim saznanjima o pojmu porodice, roditeljstva i stilova vaspitanja koje primjenjuju roditelji. U literaturi nailazimo na različite termine kojima se opisuje postupanje roditelja prema djeci. Autori koji se bave ovom problematikom smatraju da je, s jedne strane, vaspitni stil uslovljen vaspitnim filozofijama vaspitača, učitelja, roditelja, a s druge strane, određen odlikama konteksta u kome se vaspitni proces odigrava i koje ne moraju biti striktno pedagoške prirode. Postoji nekoliko različitih tipologija stilova vaspitanja, a najčešće su predmet istraživanja one koje su definisali Makobi (Maccoby) i Martin 1983. godine, proširivši tipologiju D. Baumrind 1967. godine, smatrajući da se svi vaspitni stilovi mogu kategorisati u neku od četiri grupe, a to su (prema: Čudina-Obradović i Obradović, 2003: 55–56): *autoritarni*, *autoritativni*, *permisivni* i *indiferentni*.

Određenje i funkcije savremene porodice

Pregledom relevantne literature nailazimo na različite i brojne definicije porodice, u kojima se porodica razmatra s različitih stanovišta. S obzirom na promjene koje pogađaju savremenu porodicu, nemoguće je dati jednu sveobuhvatnu definiciju. Porodica jeste jedna od najstarijih i najznačajnijih društvenih grupa, koja se mijenja i razvija u zavisnosti od društvenih promjena. Mijenjaju se njena veličina, struktura, funkcije, organizacija i uloge.

Mnogi autori, pokušavajući da daju definiciju porodice, izdvajaju neke elemente za koje smatraju da čine suštinu porodice: brak, vaspitanje djece, funkcije porodice, rađanje djece, socijalizacija i mnoge druge. U literaturi nailazimo na različite definicije porodice, tako Grandić (2007: 107) ističe da je „porodica deo društva, i to njen vitalni deo, i kao takva deli njegovu sudbinu“. S tim u vezi, pomenuti autor naglašava da je porodica temeljna i promjenljiva društvena grupa, ukazujući pritom na brojne društvene promjene koje su se odigrale, a uticale su na promjene u porodici. Kao jednu od karakteristike savremene porodice navodi toplu porodičnu atmosferu sa čvrstim emocionalnim vezama između roditelja i djece.

U Pedagoškoj enciklopediji 2 (1989: 219) porodica se definiše kao „društvena grupa istorijski promenljivog oblika u čijim okvirima se odvija proces reprodukcije društvenih individua; proces prirodne reprodukcije koji podrazumeva rađanje, odrastanje i umiranje ljudskih individua, s jedne strane i proces njihove društveno-kulturne reprodukcije, s druge strane, koji se odvija kroz procese socijalizacije, individualizacije i zaštite psihosocijalne stabilnosti i integriteta odraslih pojedinaca.“

Kako to navode druge autorke (Minić i Kompirović, 2014: 27), razmatrajući funkcije i probleme savremene porodice, „porodica je svojevrsna društvena grupa, jer je bio-socijalna jedinica koja nastaje prema biološkim zakonima reprodukcije kao i prema društvenim pravilima i zakonitostima“. Dalje, ukazuju na to da njena svojevrsnost nije samo u posebnom mjestu koje zauzima u okviru društvene strukture, već i u značaju koji ima za razvoj ličnosti. Ona je zajednica koja najpotpunije i najefikasnije brine o svojim članovima. Kao takva, prema riječima pomenutih autorki, najodgovornija je za razvoj, formiranje i usmjeravanje mladih. Dijete u njoj pronalazi ljubav, mir, toplinu, sigurnost i podršku. Ona je nezamjenljiv činilac u formiranju cjelokupne ličnosti djeteta. S tim u vezi, ukazuju da iako društvo, danas, preuzima neke funkcije porodice, ulogu roditelja u vaspitanju djece ne može da preuzme, ni zamijeni u potpunosti. S ovim shvatanjem slaže se i Pašalić-Kreso (2004), koja ukazuje na to da bez obzira na promjene sa sigurnošću se može tvrditi da porodica neće nestati. Mogu se mijenjati i transformisati njene funkcije i struktura, ali je sigurno da će ona trajati i da može biti uspješna ukoliko pruža sigurnost, ljubav i toplinu svim svojim članovima.

Kao najznačajnije funkcije porodice u pedagoškoj literaturi (Grandić, 2007; Minić i Kompirović, 2014) navode se sljedeće:

a) *Reproduktivna funkcija* – predstavlja stalnu funkciju porodice od njenog nastanka, pa sve do danas i postojaće sve dok postoji porodica kao institucija. Sama riječ porodica izražava njenu osnovnu svrhu – porod. Međutim, u savremenim uslovima djeca se rađaju i izvan braka. Posljednjih decenija vode se ozbiljne rasprave o reproduktivnoj funkciji porodice. Pitanje nataliteta zavisi od

mnogih faktora, kao što su: materijalni i socio-ekonomski status porodice, društveno-ekonomska stabilnost zemlje, stambeno pitanje, zaposlenost žene i slično. Pored reproduktivne navodi se i biološko-seksualna funkcija kojoj osnovni cilj nijesu djeca, već zadovoljenje najintimnijih želja partnera. Ova funkcije je daleko više od samog zadovoljenja polnog nagona, već je puno sadržajnije, gdje ljubav partnera predstavlja podlogu njihove intimnosti.

b) *Emotivna funkcija* – odnosi se na bezrezervnu ljubav roditelja, posvećenost i podršku koju treba pružiti djeci i dobija sve veći značaj u savremenom društvu, jer ukazuje na izmijenjen odnos između članova porodice. Dijete je u porodičnoj atmosferi okruženo pažnjom kakvu nikad van porodice ne može da osjeti. Naravno, ovdje autori ukazuju na to da djetetu nije potrebna bilo kakva porodica, već samo ona koja može da mu pruži uslove za normalan razvitak. S druge strane, iskustva pokazuju da pretjerana ljubav i pažnja mogu da imaju negativne posljedice u odrastanju djece.

c) *Vaspitna i obrazovna funkcija* – ovu funkciju najbolje ostvaruju porodice u kojima vladaju harmonični odnosi, topla i prijatna atmosfera, nesmetana komunikacija, skladno vaspitno djelovanje roditelja. Ako se bilo koja funkcija može izdvojiti kao najznačajnija, onda Minić i Kompirović (2014: 32–33) izdvajaju ovu funkciju. Tražeći objašnjenje ove funkcije, u literaturi nailazimo na stav da na oblikovanje ličnosti djeteta najviše utiču porodični primjeri. Djeca od roditelja usvajaju pogled na svijet i društvo koje ih okružuje, grade odnos prema njima. Kompletna porodična atmosfera utiče na cjelokupan razvoj djeteta. Bez obzira na činjenicu da je u današnje vrijeme sve veći broj ustanova koje se bave vaspitanjem i obrazovanjem djece, autori u ovoj oblasti smatraju da će ova funkcija porodice i u budućnosti biti nenadoknativa i neizostavna.

d) *Ekonomska funkcija* – razvijala se i mijenjala paralelno s razvojem društva. Ona uvijek zavisi od razvijenosti društva u kome se porodica nalazi. Savremena porodica je sve više isključivo potrošačka, konzumna jedinica. Prihodi porodice imaju značajnu ulogu u njenoj stabilnosti. Posebno se ističe da nezaposlenost i slabe plate mogu da dovedu do razdora u porodici. Minić i Kompirović (2014: 34–35) ukazuju na to da ova funkcija ima dvije strane: egzistencijalnu (obezbjeđivanje sredstava za izdržavanje porodice) i održavanje svakodnevnog porodičnog ritma (svi članovi koliko mogu ostvaruju porodične tekuće obaveze). Ova funkcija zahtijeva čvrstu povezanost porodice u kojoj svi treba da doprinose koliko mogu da bi se obezbijedilo zadovoljavanje osnovnih potreba svih članova porodice. Druga strana ove funkcije odnosi se na svakodnevne kućne obaveze. Dijete, zavisno od uzrasta, treba da osjeti obaveze prema drugima i poštuje kućni red.

e) *Funkcija pružanja zaštite* – susreće se u literaturi kao zasebna funkcija i ona obuhvata: biološku, prirodnu zaštitu (zaštita od povređivanja i drugih opasnosti); socijalno-moralnu zaštitu (socijalizacija, podrška); pravnu zaštitu

(zastupanje); ekonomsku zaštitu (izdržavanje djece, nasljeđivanje); zdravstvenu zaštitu (ishrana, njega, liječenje). Porodica je i dalje pozvana da prije države pruži zaštitu svojim članovima.

f) *Funkcija zabave i razonode, odnosno funkcija porodice u organizaciji slobodnog vremena* – koja se ostvaruje preko zajedničkih aktivnosti. Čovjek kao svjesno biće teži da pronađe mjeru između radnih obaveza i slobodnog vremena. Slobodno vrijeme porodica treba da koristi tako da doprinosi poboljšanju porodične atmosfere i razvoju djece. Odnosno, slobodno vrijeme treba koristiti za fizičke aktivnosti i druge zajedničke aktivnosti, tj. druženje djece i roditelja. Savremeni uslovi života podrazumijevaju ubrzan razvoj nauke i tehnike koji doprinosi uštedi vremena za obavljanje pojedinih radnih obaveza. Ovim se objektivno proširuju mogućnosti da porodica više vremena provodi zajedno

Roditeljstvo i roditeljske uloge

Kada je u pitanju roditeljstvo, pojedini autori (Santrock, 2004; prema: Minić i Kompirović, 2014: 30) smatraju da se roditeljstvo u okviru porodice kao zajednice sastoji od izvjesnog broja interpersonalnih vještina i emocionalnih zahtjeva. Takođe, ističe se da je to vještina koja se uči, pri čemu se neka iskustva odbacuju, a neka prihvataju.

U literaturi možemo vidjeti da drugi autori (Pelemiš, 2017: 28) ukazuju na to da je roditeljska uloga veoma kompleksna i da kvalitetan odnos između roditelja i djece zavisi od brojnih parametara. Takođe, pomenuta autorka ističe da se ova uloga kvalitativno mijenja sa uzrasnim periodom djeteta, jer se roditelji susreću s različitim zadacima i izazovima u pojedinim periodima razvoja djeteta. Pojašnjavajući ulogu roditelja, dalje, ukazuje na činjenicu da roditelji djeci pružaju ljubav i nježnost, ali pored toga grade njihov odnos prema društvu i obavezama. Ono na šta se ukazuje u literaturi jeste da je ličnost roditelja uslovljena genetikom, iskustvima iz djetinjstva, odrastanjem i uticajem spoljašnje sredine. Vaspitni postupci roditelja, svakako u današnje vrijeme, zavise i od brojnih promjena u društvu. Ovi postupci variraju od kulture do kulture i roditelji uvijek žele da obezbijede djeci najbolje uslove za školovanje, udoban dom, srećno djetinjstvo i slično. Nije rijetkost da roditelji potpuno negiraju stvarnost u kojoj žive, jer pokušavaju da je kontrolišu prilagođavajući je potrebama djeteta.

Kada su u pitanju roditeljske uloge, nailazimo na tumačenje da su one osnovne društvene uloge (Budimir-Ninković, 2008: 39). Ove uloge, i prema riječima pomenute autorke, nijesu postojane već se mijenjaju s razvojem porodične zajednice. Ono što ističe kao značajno, kada su u pitanju ove uloge, jeste: zrelost roditelja, poznavanje uzora, normi i stavova vezanih za roditeljske uloge, sposobnost izražavanja ljubavi, prihvatanje bračne i roditeljske uloge, motivacija

za ispunjavanje tih uloga, poštovanje ličnosti članova porodice, prilagođavanje roditelja u cilju uzajamnog dopunjavanja.

Dalje, druge autorke (Matejević i Todorović, 2014: 594) razmatraju roditeljstvo u kontekstu kulture i takođe ukazuju na to da se uvjerenja i praksa roditelja mijenjaju tokom istorijskog razvoja društva. Značajnija istraživanja dimenzija roditeljstva započela su sredinom prošlog vijeka. Pritom, autorke ističu da su savremeni roditelji pod velikim pritiskom u pogledu odgovornosti kada je u pitanju način podizanja djece.

Ranije generacije roditelja bile su, uglavnom, odgovorne za njegu i fizički opstanak djece. S druge strane, u današnje vreme roditelji su odgovorni za razvoj društvenih i intelektualnih sposobnosti djece, moralni i kognitivni razvoj, kao i razvoj samopoštovanja. Sve ovo ukazuje na potrebu i značaj roditeljskih kompetencija kako bi mogli na adekvatan način da odgovore na zahtjeve novih brojnih obaveza vezanih za roditeljske uloge.

U različitim kulturama roditelji dobijaju različite smjernice za pravilno podizanje djece. U ovom kontekstu, pomenute autorke, ukazuju na to da obraćanje pažnje na kulturu kao dimenziju roditeljstva može pomoći da se razumiju socijalni, ekonomski ili istorijski uzroci razlika u praksi roditeljstva i roditeljskih uloga.

Pojedini autori (Čudina-Obradović i Obradović, 2003: 46) pojam roditeljstva razumiju kroz nekoliko skupina pojmova, za koje smatraju da ih treba jasno odrediti kada se proučava roditeljstvo i uticaji roditelja na djecu. To su sljedeći pojmovi:

- *doživljaj roditeljstva*: odlučivanje na potomstvo/djecu, preuzimanje i prihvatanje roditeljske uloge, svjesno ili intuitivno postavljanje vaspitnih ciljeva i doživljaj vlastite vrijednosti zbog ulaganja napora, zbog emocionalne povezanosti i djetetovog uspjeha;
- *roditeljska briga*: rađanje djece, briga za njihovo održanje, život i razvoj;
- *roditeljski postupci i aktivnosti* koje roditelji preuzimaju kako bi ostvarili roditeljske ciljeve i ispunili svoje uloge;
- *roditeljski vaspitni stil*: emocionalna klima unutar koje se odvijaju sva međudjelovanja roditelja i djece.

Isti autori ukazuju na to da se najčešće i najduže roditeljstvo u psihologiji definisalo i istraživalo sa svrhom određivanja mogućih povoljnih i nepovoljnih uticaja roditelja na dijete i njegove razvojne rezultate. Savremeno gledanje odbacuje mogućnost jednosmjernog uticanja roditelja na dijete i uzima se u obzir važnost međusobnog uticaja roditelja, djece i šire socijalne okoline. Kao što roditelj utiče na dijete, tako i dijete utiče na roditelje i njihove postupke i ponašanje.

Vaspitanje u porodici podrazumijeva određene metode, sredstva, principe i stilove vaspitanja koje roditelji preduzimaju. U ovom radu pažnja je posvećena stilovima vaspitanja koje roditelji primjenjuju.

Različita shvatanja stilova vaspitanja

U pedagoškoj i drugoj stručnoj literaturi nailazimo na različite termine kojima se mogu opisati postupci roditelja prema djeci: vaspitni stilovi, vaspitni stavovi, vaspitni postupci roditelja i slično.

Tako, Ilić (2008) navodi razliku između *stila vaspitanja* i *stila porodičnog vaspitanja*, pri čemu ističe da *stil vaspitanja* ima šire značenje, jer ga ispoljavaju vaspitači, učitelji, nastavnici, profesori, treneri i svi ostali pojedinci koji se bave vaspitanjem djece i mladih. Dok se, s druge strane, stil porodičnog vaspitanja ostvaruje u porodici. Ostvaruju ga roditelji, staratelji ili odrasla osoba s kojom dijete uspostavlja emocionalni odnos. Dalje, navodi se definicija vaspitnog stila prema kojoj je vaspitni stil „karakterističan način odnošenja među učesnicima vaspitnog procesa; uslovljen sukobljenim filozofijama vaspitanja i odlikama institucionalnog konteksta, koji odražava razlike i promene u načinu upotrebe kompleksa fleksibilnosti“ (Bogojević, 2002; prema: Ilić, 2008: 10). Takođe, isti autor ukazuje na to da se u literaturi donekle poklapaju pojmovi stavovi i postupci u vaspitanju, da se oni ponekad brkaju s pojmom stilovi vaspitanja i da su stavovi više uslovljeni personalno nego kulturno i istorijski. S jedne strane, vaspitni stil je uslovljen vaspitnim filozofijama vaspitača, učitelja, roditelja, a s druge strane, određen je odlikama konteksta u kome se vaspitni proces odigrava i koje ne moraju biti striktno pedagoške prirode.

Analizirajući različite definicije *stila porodičnog vaspitanja*, pomenuti autor, u nastojanju da prevaziđe ograničenja potencijalnih definicija zaključuje da je „stil porodičnog vaspitanja celokupnost karakterističnih ponašanja, sredstava, komunikacija, odnosa, emocija, uticaja i ostalih međusobno povezanih komponenti vaspitnog procesa uslovljenog vaspitnom filozofijom, sklopom osobina ličnosti i pedagoškom kulturom roditelja, staratelja ili odgovorne odrasle osobe, dobnim i individualnim karakteristikama deteta ili adolescenta i bitnim obeležjima porodičnog i društvenog konteksta“ (Ilić, 2008: 12).

Drugi autori (Čudina-Obradović i Obradović, 2003: 55) takođe daju definiciju i koriste pojam *roditeljski vaspitni stil*, pri čemu ga određuju kao „zbir roditeljskih stavova prema detetu, emocionalna klima unutar koje se odvijaju različiti roditeljski postupci“.

Budimir-Ninković (2008: 40) koristi termin *vaspitni stil* i pod njim podrazumijeva „procenu roditelja kojim vaspitnim postupcima će na najbolji način ostvariti svoje vaspitne ciljeve, a da ne naruše emocionalni odnos prema detetu“. Prihvaćeno je gledište da se vaspitni stilovi formiraju rano i da je riječ o dvosmjernom procesu, odnosno da dijete usvaja model roditeljskog ponašanja, a reakciju djeteta roditelj doživljava kao pozitivno ili negativno potkrepljenje za svoje postupke (Pelemiš, 2017: 29).

Tipologija stilova vaspitanja roditelja

Analizom literature možemo uočiti da teoretičari, istraživači, stručnjaci različitih profila daju različite tipologije stilova vaspitanja roditelja.

Pavićević i Stojiljković (2016: 294–295) ističu da kod naših istraživača uglavnom dominira dvodimenzionalni Šeferov model, koji podrazumijeva postojanje dvije dimenzije: *kontrolne i afektivne*. Emocionalni odnos koji roditelj ima s djetetom predstavlja afektivnu dimenziju koja pritom obuhvata dvije krajnosti, a to su toplo i hladno vaspitanje. Dozvoljena psihička i fizička sloboda i samostalnost je suština kontrolne dimenzije, dok su njene krajnosti popustljivo i ograničavajuće vaspitanje. Kombinacijom ovih dimenzija dobijaju se četiri različita: toplo-popustljiv, hladno-popustljiv, toplo-ograničavajući i hladno-ograničavajući. Pomenute autorke ukazuju na to da je Baumrind 1967. godine izvršila reviziju Šeferovog dvodimenzionalnog modela, zastupajući stav da je roditeljski nadzor najvažniji element roditeljske funkcije. Ona razlikuje tri stila vaspitanja roditelja: *autoritarni, autoritativni (demokratski) i permisivni (laissez-fair)*.

Postoji nekoliko različitih tipologija stilova vaspitanja koje roditelji primjenjuju, a najčešće su predmet istraživanja oni koje su definisali Makobi i Martin 1983. godine, proširivši tipologiju D. Baumrind 1967. godine, smatrajući da se svi vaspitni stilovi mogu podijeliti u neku od četiri grupe, a to su (prema: Čudina-Obradović i Obradović, 2003: 55–56):

1. *Autoritaran (kruti – strogi)*. Roditelji postavljaju velike zahtjeve i prisutan je veoma strog nadzor, a ne daju dovoljno topline i podrške. Glavni vaspitni ciljevi jesu učenje samokontrole i poslušnosti, a roditelji su autoritet koji postavlja zahtjeve i pravila, bez objašnjavanja. Najvažniji zadatak roditelja, u okviru ovog stila, jeste postavljanje granica i pravila, a prekršaji se kažnjavaju. Djeca koja neprestano žive u autokratskom okruženju sklona su promjenama raspoloženja, povučena su, nevesela, bojažljiva, razdražljiva i bez spontanosti. Matejević i Milošević (2015: 215) ističu da autoritarni roditelji očekuju apsolutnu poslušnost od svoje djece i često pribjegavaju jakim kaznenim mjerama čim se dijete udalji od tog standarda. Pri čemu se svaki dijalog obeshrabruje obrazloženjem da je roditeljska riječ posljednja. Ovakvi roditelji pokazuju visok nivo očekivanja od svoje djece i nemaju dvosmjernu komunikaciju sa svojom djecom. Pelemiš (2017: 30) ističe da se ovaj stil vaspitanja ogleda u zahtjevnom i restriktivnom ponašanju roditelja koji visoko vrednuju disciplinu i konformiranje sa njihovim vrijednostima, a ne pokazuju mnogo ljubavi i topline.

2. *Autoritativan (demokratski i dosljedan)*. Roditelji postavljaju velike zahtjeve, postavljaju granice i sprovode nadzor, ali pružaju toplinu i podršku. Glavni vaspitni ciljevi su djetetova znatiželja, kreativnost, sreća, motivacija i nezavisnost

osjećanja. Roditelji imaju ulogu savjetnika, a ne kontrolora. Postavljene granice se objašnjavaju i obrazlažu. Djeca su spontana i slobodna u izražavanju mišljenja i emocija, za razliku od djece u autoritarnom okruženju. Takođe, Matejević i Milošević (2015) ukazuju da ovaj stil vaspitanja karakteriše i čvrsta kontrola i zahtjevi, ali s druge strane ovakvi roditelji nude i toplinu i ohrabruju samostalnost. Oni ostaju otvoreni za mišljenje djeteta, ali i za preuzimanje odgovornosti za čvrsto usmjeravanje njegovih akcija, kroz komunikaciju i racionalnu diskusiju. Kako naglašava Pelemiš (2017: 30) autoritativni stil vaspitanja predstavlja kombinaciju između dva ekstremna stila: autoritarnog i permisivnog. Ovaj stil vaspitanja, prema riječima iste autorke odnosi se na roditeljsko ponašanje koje je odgovorno i restriktivno, ali odiše toplinom i razumijevanjem.

3. *Permisivan (prepopustljiv)*. Roditelji postavljaju male zahtjeve i sprovode slabu kontrolu, daju veliku toplinu i podršku. Pri tome, zadovoljavaju svaki djetetov zahtjev. Davanje prevelike slobode, autori u ovoj oblasti smatraju neprimjernim maloj djeci, jer se na taj način stvara nesigurnost, nesnalaženje u granicama, što podstiče impulsivno i agresivno ponašanje djeteta. Druge autorke (Matejević i Milošević, 2015) ističu da ovakav stil karakteriše visok nivo brige i jasnoće u komunikaciji, ali nizak nivo kontrole i zahtjeva za zrelošću. Pelemiš (2017: 30) opisuje permisivan stil kao nerestriktivan, topao i prihvatajući, ali ne podrazumijeva postavljanje jasnih granica u vaspitanju.

4. *Indiferentan (zanemarujući)*. Roditelji postavljaju male zahtjeve, nema kontrole, ali nema ni topline ni podrške. Za ovaj stil je karakteristično da roditelji ili emocionalno odbacuju djecu ili nemaju dovoljno vremena i snage da brinu za njih. Kod djeteta to izaziva otpor i neprijateljstvo, zbog čega im nedostaju socijalne kompetencije i neuspješni su u školi. Veliki dio vremena djeca provode bez nadzora roditelja, koji ne znaju ni gdje su im djeca ni s kim se druže. Iz takvog roditeljskog konteksta najčešće djeca pokazuju oblike neprilagođenog ponašanja. Takođe, i Zuković (prema: Pelemiš, 2017: 30) ističe da se indiferentni stil vaspitanja ogleda u postavljanju malo ograničenja, ali i pružanju malo pažnje, zanimanja i emocionalne podrške od strane roditelja.

Autori u ovoj oblasti se slažu da su stilovi vaspitanja roditelja pod uticajem brojnih faktora, koji su u vezi s roditeljima i djecom, kao i užem i širem socijalnom i kulturnom kontekstu u kojem porodica egzistira. Budimir-Ninković (2008: 40) smatra da čisti tipovi u stvarnosti ne postoje, već je često prisutna kombinacija različitih stilova. Međutim, brojna istraživanja pokazuju da je demokratski stil najpoželjniji, jer djeca stiču navike da poštuju i uvažavaju druge.

Uticaj stilova vaspitanja roditelja na djecu

Jasno je da se kod svakog roditelja prepliću različiti stilovi vaspitanja i da često priroda same situacije određuje kako će reagovati. Međutim, većina autora u ovoj oblasti ukazuje na to da uglavnom jedan stil preovlađuje i određuje odnos i ponašanje prema djetetu. Ukoliko roditelj prepozna dominantan stil, prema mišljenju Pelemiš (2017: 31), stiće polazište da s određenim vještinama nastavi, da ih prilagodi ili čak usvoji neke nove koje će roditeljstvo učiniti kvalitetnijim.

U prethodnom poglavlju ukratko smo izložili četiri stila vaspitanja roditelja, koja se najčešće susreću u literaturi. Ovaj model je prema riječima nekih autora (Čudina-Obradović i Obradović, 2003: 56) poslužio kao osnova za mnoga istraživanja pozitivnog i djelotvornog roditeljskog ponašanja. Veliki broj istraživanja, koja navode pomenuti autori, povezuje *autoritativni stil* s mnogim pozitivnim vaspitnim rezultatima, kao što su školska uspješnost, socijalna kompetencija, nezavisnost i samostalnost, samopoštovanje, dobri odnosi s vršnjacima. Toplina i zahtjevnost pokazuju se kao veoma važni u predškolskoj dobi, dok u adolescenciji postaje važna uravnoteženost moći, koja se ogleda u sve većem uključivanju djece u zajedničko donošenje odluka i dopuštanje da izraze svoje mišljenje. Istovremeno, različiti oblici nepoželjnog i neprihvatljivog ponašanja povezuju se s *autoritarnim, indiferentnim*, a ponekad i *permisivnim roditeljskim stilom*. Autoritarni i permisivni stil se povezuje, najčešće sa školskim neuspjehom, slabijim psihosocijalnim prilagođavanjem mladih i upotrebom droge i alkohola. Indiferentni i permisivni stil povezuje se s pušenjem i konzumiranjem alkohola, a takođe i devijantnim ponašanjem

Pelemiš (2017: 38) je istraživala povezanost vaspitnog stila roditelja i uspjeh učenika u školi. Iako postoji dosta istraživanja koja se bave ovom temom, autorka je ovim istraživanjem htjela da pokaže na uzorku u našoj sredini da li postoje razlike u odnosu na prethodna istraživanja. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 106 učenika sedmog razreda OŠ „Đura Jakšić“ iz Kaća. Iako nije moguće generalizovati na nivou ovog uzorka, rezultati su značajni kao pokazatelji procjene zastupljenosti vaspitnih stilova na ovom uzorku i ukazuju na važnu statističku povezanost sa školskim uspjehom. Rezultati istraživanja su pokazali da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između demokratskog, odnosno autoritativnog vaspitnog stila roditelja i uspjeha učenika u školi i negativna korelacija između indiferentnog vaspitnog stila i školskog uspjeha.

Ukoliko je u postupanjima roditelja indiferentni vaspitni stil prisutniji i izraženiji, utoliko je uspjeh učenika lošiji, dok ukoliko su postupanja roditelja u skladu s autoritativnim vaspitnim stilom, uspjeh učenika u školi je bolji. Dobijeni rezultati, prema riječima pomenute autorke ukazuju na potrebu organizovanja edukacije za roditelje i unapređivanje saradnje porodice i škole. Iako je

nedovoljna reprezentativnost uzorka, moguće je zaključiti da ovi rezultati mogu biti polazna tačka u unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada i pedagoškog djelovanja u sredini u kojoj je istraživanje sprovedeno. Takođe, može poslužiti i kao poređenje s drugim relevantnim istraživanjima.

U istraživanju 3 400 porodica, koje su sproveli Amato i Fauler (Fowler) (2002; prema: Čudina -Obradović i Obradović, 2003) došlo se do zaključka da postoji nešto što vrijedi bez obzira na porodičnu strukturu, obrazovanje roditelja, etničku pripadnost i pol djeteta. Odnosno, najuspješniji vaspitni rezultati postižu se u porodicama gdje je prisutan visok stepen roditeljske podrške, veliki roditeljski nadzor i odsustvo strogog kažnjavanja. Ovim istraživanjem je potvrđena univerzalnost povoljnih posljedica autoritativnog stila vaspitanja, koja je utvrđena i mnogobrojnim ranijim istraživanjima. Drugi važan zaključak u istraživanjima stila vaspitanja jeste da roditeljski vaspitni stil i roditeljsko ponašanje imaju mnogo važniji uticaj na razvoj i karakteristike adolescenata nego struktura porodice. Ono što pomenuti autori ističu jeste da vaspitni stil i postupci roditelja proizilaze iz vaspitnih ciljeva i vrijednosti. Iako ne postoje uporedna istraživanja stilova u različitim kulturama, etnografski i antropološki podaci pokazuju da postoje znatne razlike među kulturama.

Uprkos razlikama koje postoje u različitim kulturama kada su u pitanju stilovi vaspitanja roditelja, postoji opšti stav da se mogu prepoznati opšte karakteristike koje čine „dobro roditeljstvo“, za razliku od disfunkcionalnog, grubog i zanemarujućeg. Prema riječima istih autora, a u skladu s mnogobrojnim istraživačkim rezultatima, „dobro roditeljstvo“ se često poistovjećuje s *autoritativnim stilom vaspitanja*. Uzimajući u obzir sva navedena saznanja i rezultate, autori zaključuju da su određeni postupci neophodni za održanje dobrog roditeljstva (Čudina-Obradović i Obradović, 2003: 59):

1. *Nadzor* – poznavanje djetetovog kretanja, društva, vrste aktivnosti, načina provođenja slobodnog vremena;
2. *Komunikacija i učestvovanje u zajedničkom odlučivanju* – čest razgovor i rasprava s djecom o njihovim temama i uključivanje u teme od porodičnog interesa;
3. *Uključenost u školsko učenje* – zainteresovanost i obaviještenost o školskim sadržajima i problemima;
4. *Iskazivanje međusobnog poštovanja i ljubavi*;
5. *Disciplina* – postavljanje kriterijuma ponašanja i upoređivanja stvarnog ponašanja;
6. *Briga za uključivanje u pozitivnu grupu vršnjaka* – naglašavanje prosocijalnih i kooperativnih vrijednosti;
7. *Briga za strukturiranost svakodnevice* – planiranje svakodnevnih aktivnosti, samostalnih i porodičnih;

8. *Briga za strukturiranost slobodnog vremena* – uključivanje mladih u sportske, kulturno-umjetničke i druge oblike provođenja slobodnog vremena;

9. *Izbjegavanje negativnog začaranog kruga „prkosni adolescent – oštre mjere“*.

Podrška roditeljima i unapređivanje pedagoških kompetencija

Kako pojedini autori (Čudina-Obradović i Obradović, 2003) navode, istraživački zaključci i teorijske pretpostavke nemaju vrijednost za sebe, ako se ne prihvate kao polazište za uvođenje promjena i poboljšanje prakse roditeljstva. Smatraju da je zbog toga veoma važno uspostaviti bazu podataka o naučnim saznanjima porodičnih i roditeljskih procesa; na temelju naučnih podataka djelovati na roditeljstvo (uticanjem na znanje, stavove, psihičko zdravlje roditelja, osiguranjem šire socijalne podrške, organizovanjem savjetovališta za teškoće u učenju, organizovanjem savjetovališta za vaspitne probleme i slično). Posebno važno mjesto u sprečavanju problema roditeljstva imaju različiti oblici obrazovanja roditelja.

Drugi autori (Jurčević-Lozančić i Kurnet, 2015) ukazuju na činjenicu da je roditeljstvo veoma kompleksna i slojevita životna uloga svakog pojedinca. Međutim, niko roditelje ne priprema za ovu važnu ulogu. Savremeno društvo zahtijeva od roditelja da posjeduje određene pedagoške kompetencije, da bude informisan, posjeduje određena znanja i vještine. U literaturi nailazimo na stav da se „kompetentnim roditeljem smatra onaj roditelj koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad svojim roditeljstvom i odnosom sa detetom, te se dobro oseća kao roditelj“ (Milanović i sar., 2000; prema: Jurčević-Lozančić i Kurnet, 2015: 43).

Drugim riječima, kompetentan roditelj razmišlja o vaspitanju svog djeteta kao o izazovu koji može prihvatiti, jer mu je dorastao i posjeduje određene vještine i znanja. Pojašnjavajući navedeno, pomenute autorke smatraju da je moguće izdvojiti neke osobine koje pedagoški kompetentan roditelj treba da posjeduje, a to je prije svega jedna temeljna kompetencija, odnosno pedagoška i psihološka znanja o djeci i vještine za vaspitanje djece primjerene njihovoj dobi i sposobnostima. Kako bi ovo ostvarili, roditelji treba da budu usmjereni na stalno sticanje novih i proširivanje postojećih znanja i vještina u vezi s djecom i vaspitanjem. Zapravo, kompetentan roditelj stalno uči i dozvoljava svom djetetu učenje prema njegovim razvojnim sposobnostima. Naravno, zbog ubrzanog načina života mijenjaju se i postupci roditelja prema djeci. Upravo su nerazumijevanje, nepoznavanje i nestrpljenje, kada su u pitanju djetetove razvojne i individualne potrebe, često razlog slabljenja vaspitne funkcije porodice.

S tim u vezi, iste autorke iznose stav da je roditeljska dužnost i obaveza da

ulože vrijeme i energiju u svoje pedagoško obrazovanje i djelovanje, a zadatak društva je da roditeljima pruži podršku u tome, kroz različite oblike pedagoškog obrazovanja roditelja. Pedagoško obrazovanje smatra se obaveznim bez obzira na opštu kulturu i profesiju roditelja.

Kada je riječ o obrazovnim programima za roditelje, drugi autori (Čudina-Ob-
radović i Obradović, 2003: 61–65) smatraju da oni treba da se temelje na načelu da se roditeljima mora obezbijediti osjećaj samouticajnosti, osjećaj da mogu da kontrolišu svoj život kao i život svoje djece i da od njihovih napora i nastojanja zavise rezultati i zadovoljstvo njih i njihove djece. Svi roditelji, prema riječi-
ma ovih autora, trebaju podršku. Većini roditelja nedostaju znanja i vještine za postizanje „dobrog roditeljstva“, posebno u periodima krize. Međutim, mnogi roditelji ne znaju šta im se događa, često se oslanjaju na intuiciju prilikom rješavanja problema, okrivljuju djecu, društvo, školu ili pooštavaju vaspitne mjere, primjenjujući sve oštrije oblike nadzora i kažnjavanja ili se pomire s potpunim gubitkom kontrole i roditeljske kompetencije.

Za bilo koji obrazovni program najteže je dobiti roditelje kojima je pomoć najpotrebnija: roditelje s nižim obrazovanjem, nižim ekonomskim stanjem, autoritarne roditelje, samohrane roditelje, roditelje koji zlostavljaju djecu, prezaposlene, nezaposlene i nemarne. Upravo zbog toga, isti autori smatraju da svaki obrazovni program treba da bude privlačan roditeljima, da bi osjetili kako uz znanje dobijaju podršku i pomoć, kako i da im program bude pristupačan i vremenski i organizacijski.

Ono što je važno jeste da savremena naučna saznanja o dječijem razvoju i mogućnostima njihovog vaspitanja i obrazovanja značajno mijenjaju sliku o djetetu, tako da autori u ovoj oblasti počinju govoriti o novim paradigmatama u radom i predškolskom vaspitanju. Ova nova saznanja temelje se na shvatanju djeteta kao aktivnog, kreativnog i kompetentnog bića. U današnje vrijeme se pred roditelje postavljaju mnogi zahtjevi koje uslovljava ukupni društveni kontekst, tako da se s pravom može govoriti o savremenom roditeljstvu i pedagoškim kompetencijama roditelja. Vaspitavati dijete znači shvatati roditeljstvo kao otvoreni put sazrijevanja i rasta, što svakako zahtijeva stalno učenje i unapređivanje vaspitnog djelovanja. Ono što se u pedagoškoj literaturi ističe kao važno u kontekstu razvoja i sticanja roditeljskih kompetencija jesu znanja i vještine roditelja, njihovi stavovi i naravno kako se roditelj osjeća u svojoj ulozi, odnosno kako doživljava sebe kao roditelja (Jurčević-Lozančić i Kurnet, 2015).

Zaključak

Analizom radova koji se bave ovom problematikom možemo uočiti da se porodica posmatra s različitih stanovišta i definiše na različite načine. Većina

autora smatra da se mogu mijenjati i transformisati funkcije i struktura porodice, ali je sigurno da će ona trajati i da može biti uspješna ukoliko pruža sigurnost, ljubav i toplinu svim njenim članovima. Analizom literature možemo vidjeti da autori ukazuju na to da je roditeljska uloga veoma kompleksna i da kvalitetan odnos između roditelja i djece zavisi od brojnih parametara. Takođe, ova uloga se kvalitativno mijenja sa uzrasnim periodom djeteta, jer svaki od njih zahtijeva različite postupke roditelja.

Razmatrajući stilove vaspitanja roditelja, možemo uočiti da se oni različito definišu i da autori daju različite tipologije stilova vaspitanja. Kod naših istraživača uglavnom dominira dvodimenzionalni Šeferov model, koji podrazumijeva postojanje dvije dimenzije: *afektivne i kontrolne*. Postoji nekoliko različitih tipologija stilova vaspitanja roditelja. Najčešće su predmet istraživanja one koje su definisali Makobi i Martin 1983. godine, proširivši tipologiju D. Baumrind 1967. godine, smatrajući da se svi stilovi vaspitanja mogu kategorisati u neku od kategorija koje smo prikazali u ovom radu. Istraživanja rađena u svijetu, a i kod nas, povezuju autoritativni stil s mnogim pozitivnim vaspitnim rezultatima, kao što su školska uspješnost, socijalna kompetencija, dobri odnosi s vršnjacima. Istraživači u ovoj oblasti smatraju da se najuspješniji vaspitni rezultati postižu u porodicama gdje je prisutan visok stepen roditeljske podrške, veliki roditeljski nadzor i odsustvo strogog kažnjavanja.

Značajnija istraživanja dimenzija roditeljstva započela su sredinom prošlog vijeka. Dok su ranije generacije roditelja bile odgovorne samo za njegu i fizički opstanak djece, u današnje vrijeme su odgovorni za intelektualni, moralni i kognitivni razvoj, kao i za razvoj samopoštovanja i slično. Danas se pred roditelje postavljaju mnogi zahtjevi koje uslovljava društveni kontekst, tako većina autora smatra da se s pravom može govoriti o savremenom roditeljstvu i pedagoškim kompetencijama roditelja. Sve ovo ukazuje na potrebu i značaj razvoja roditeljskih kompetencija. Savremeno gledanje odbacuje mogućnost jednosmjernog uticaja roditelja na dijete i uzima se u obzir važnost međusobnog uticaja roditelja, djece i šire socijalne okoline. U tom smislu ima prostora za pedagoško-psihološka savjetovašta, čime bi se osvijetlili pojedini aspekti roditeljstva i pomoglo da se obje strane bolje razumiju.

Literatura

1. Budimir-Ninković, G. (2008). Vaspitni problemi u savremenoj porodici. *Norma*, 13(1-2), 37–46.
2. Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10 (1), (45–68). Preuzeto 20. decembra 2018, sa <https://hrcak.srce.hr/file/47569>.
3. Grandić, R. (2007). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
4. Ilić, M. (2008). Stilovi porodičnog vaspitanja. *Norma*, 13(3), 9–28.
5. Joković, J. (2019). Sloboda i granice u vaspitanju. *Pedagogija*, 1, 36–55.
6. Jurčević-Lozančić, A., Kurnet, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 10 (22), 39–48. Preuzeto 20. decembra 2018, sa <https://hrcak.srce.hr/154224>
7. Matejević, M., Milošević, B. (2015). Vaspitni stil roditelja i adaptacija dece na predškolsku ustanovu. U: *Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije*. (213–222). Niš: Filozofski fakultet. Preuzeto 20. decembra 2018, sa https://izdanja.filfak.ni.ac.rs/component/k2/download/1406_237a291dc073d-c19bf8fc2c1c03aa83e+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=rs
8. Matejević, M., Todorović, J. (2014). Kultura kao dimenzija kompetentnog roditeljstva. U: *Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici*. (589–596). Niš: Filozofski fakultet. Preuzeto 20. decembra 2018, sa https://izdanja.filfak.ni.ac.rs/zbornici/2014/download/833_6f91e2a3787fe8774602d49592f82e3e
9. Minić, V. L., Kompirović, T. (2014). Funkcije i problemi savremene porodice u vaspitanju dece ranog uzrasta. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, (8), 27–40. Preuzeto 20. decembra 2018, sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2014/1452-93431408027M.pdf>
10. Pašalić-Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: JEŽ.
11. Pavićević, M., Stojiljković, S. (2016). Percipirani stavovi roditelja kao prediktori interpersonalne orijentacije studenata. *Primenjena psihologija*, 9(3), 293–311.
12. *Pedagoška enciklopedija* 2, (1989). U: Potkonjak, N., Šimleša, P., (ur.). Beograd (ecc): ZZUINS (ecc).
13. Pelemiš, D. (2017). Vaspitni stil roditelja kao faktor opšteg uspeha učenika. *Pedagoška stvarnost*, 64(1), 27–40.

PARENTING STYLE AS A DETERMINANT OF CHILD DEVELOPMENT

Abstract

Determining the family as the basic unit of society, is very complex especially because it can be viewed from different angles. Modern society that is exposed to constant changes, influences both the definition of the family and its functioning, its structure and organization. The influence of the family on the formation of the child's personality, as well as its overall development, is huge and significant because it is the starting point for the child's development. Parenting styles largely determine the child's development, which is why we shall pay special attention to this part in our work. Also, we should not omit learning by model because by observing their parents children adopt worldview, value system, way of thinking, etc. We aim to objectively review and analyze the parenting styles and other factors within the family that affect the child's development, which should be taken into consideration in the child's upbringing and education.

Key words: educational style, parents, child, child development.

*Slobodan JERKOV*¹

KRATAK ISTORIJAT CRNOGORSKOG MUZIČKOG FOKLORA

Rezime

Narodno pjevanje i pjesme koje danas sriječemo u Crnoj Gori bez sumnje spadaju u najstarije u Evropi. Ta specifičnost je uslovljena geografskim položajem i istorijskim tokovima, pa zato baštini uticaje Istoka i Zapada. Bogatstvo crnogorske muzičke kulture ogleda se upravo u prožimanju obje kulturne tradicije. Pored lirskih i epskih pjesama, tužbalice su česta tema analize muzičara i književnika. Narodna igra u Crnoj Gori u velikoj mjeri izražava psihičko i fizičko biće naroda. Igru crnogorskog kola uglavnom prati pjesma, ali ne uvijek. U viteškim igrama učestvuju samo muškarci i nema muzike. Narodnih muzičkih instrumenata koji se koriste u Crnoj Gori ima više desetina, ali do sada nijesu proučavani ni klasifikovani. Ima idiofonih, membranofonih, aerofonih i kordofonih instrumenata. Novo vrijeme je donijelo nove običaje. Komercijalni koncerti i kompakt-diskovi stvorili su od guslara estradne zvijezde, a narodne igre, sem na svadbama i o praznicima, mogu se vidjeti samo na pozornici i to isključivo – stilizovane.

Ključne riječi: *Crna Gora, istorija, umjetnost, muzika, folklor, pjesme, instrumenti, igre.*

Narodno muzičko stvaralaštvo u Crnoj Gori sve je češće tema kojom se bave naučnici, kako domaći, tako i strani o čemu svjedoče etnomuzikološki napisi, zbirke, monografije i druga stručna izdanja. Ali kada se govori o narodnom muz-

1 Prof. dr Slobodan Jerkov, Univerzitet Crne Gore.

ičkom stvaralaštvu u Crnoj Gori, a posebno o instrumentima, najčešće su tema samo – *gusle*. Činjenica je da profesionalni muzičari, a i poštovaoci muzičke umjetnosti, nijesu dovoljno upoznati sa svojevrsnim crnogorskim umjetničkim blagom koje postoji vjekovima. Na primjer, u Muzičkoj enciklopediji se, od narodnih muzičkih instrumenata u Crnoj Gori, pominju samo: *gusle, bubnjevi, svirale, talambasi, zile, borije, duduk, piskovi i diple*.

1. Nasuprot ovoj tvrdnji ovdje se koristi nekoliko desetina primjeraka narodnih instrumenata koji su na ovim prostorima prisutni od davnina, no kako do sada nijesu proučavani o njima se ne zna mnogo. Razloge za takav odnos prema narodnoj muzičkoj tradiciji u Crnoj Gori treba tražiti u činjenici da, za razliku od velikih evropskih država, naša istorija muzike nije tako bogata podacima o njenom stvaranju i razvitku produktivne i reproduktivne djelatnosti tokom vjekova. Istorijske okolnosti su uslovile da je tokom dugog niza godina bilo velikih prekida u kontinuitetu razvoja muzičke kulture u Crnoj Gori, tako da svaki istraživač, pored malobrojnih pisanih, obavezno koristi i druge izvore.

Da su još u doba praistorije živjeli ljudi na geografskom prostoru današnje Crne Gore, koji je u to doba bio u neposrednoj blizini najstarijih kultura južne Evrope, svjedoče arheološki tragovi u pećinama, humkama, ostacima utvrđenja itd. Jedini lokalitet sa sistematski obrađenim ostacima materijalne kulture koji pripada dugom vremenskom razdoblju, od starijeg, preko srednjeg i mlađeg kamenog doba do prelaza iz bronzanog u željezno je *Crvena stijena*, okapina blizu Nikšića. Pored ostalog sačuvanog arheološkog materijala, u njoj je pronađena i svirala od kosti divokoze stara oko 40.000 godina.

2. To je rijedak primjerak duvačkog instrumenta, jer su se na drugim lokalitetima u Evropi pronalazili uglavnom drugi predmeti koje su ljudi u praistoriji koristili kao oruđe ili oružje. Rijetki su svirači na *rogovima i sviralama*, a pretpostavlja se da su to bili vračevi koji su u magijskim obredima koristili duvačke muzičke instrumente. Kasnije su različite vrste svirala korištene za imitiranje zvukova iz prirode ili dozivanje životinja, a *koštane rogove* (od bika, krave, ovna itd.) koristili su lovci za međusobnu komunikaciju. I konačno, s pronalaskom metala, počeli su se izrađivati *limeni rogovi* koji danas imaju i ventile, a koriste ih profesionalni muzičari.

Od kraja drugog milenijuma antičkog doba kada su veći dio Balkana naseljavala ilirska plemena, iz arheoloških nalazišta, na području današnje Crne Gore, saznajemo o njihovom životu, pa i bavljenju muzikom. Labeati (ilirsko pleme) koristili su svirale od raznih materijala, različitih oblika i dužina, a među njima su se isticale monokalamna i višekalamna siringa. Riječ je o *jednocijevnoj i dvocijevnoj svirali*, a *višecijevna* je poznatija pod imenom *panova svirala* (kako su je Grci nazvali, a kasnije i Rimljani prihvatili taj naziv). Na istom lokalitetu

je pronađen i bronzani privjesak (iz mlađeg neolita) s prorezima i alkom koji podsjeća na *praporac*.

3. Vjeruje se da nakit iz tog perioda nije služio samo za ukras već i kao muzički instrument koji je zvečao prilikom pomjeranja ili trešenja. U nalazištima iz antičkog doba pronađene su dvije *klepetuše*, koje su prvobitno nazivali *zvonima* iako po svim karakteristikama odgovaraju instrumentu koji se u paru vezuje krupnoj stoci (volovima, ovnovima itd.), kako tada, tako i danas.

4. Sadašnju dječju igračku, koja je istovremeno i narodni instrument – zujalicu, pravili su Iliri i koristili u posebnim ritualima za prizivanje kiše.

Muzička kultura tog doba ostavila je traga u našim narodnim pjesmama i igrama koje se i danas izvode. Pored raznih običaja, najupečatljiviji, najstariji i najočuvaniji primjer je vezan za *tužbalice* – jednostavne pjesme čiji su tekst i melodija prilagođeni iskazivanju tuge za nekim. Običaj da žene – *tužilje*, *tužbalicama* oplakuju pokojnika, postojao je još u doba Ilira, zatim su ga preuzeli Grci, a potom i Rimljani. Praktično nepromijenjen, ovaj običaj se kod nas zadržao sve do današnjih dana, a nešto izmijenjen kod Grka i Italijana koji žive na jugu zemlje.

Tužbalica je veoma važna umjetnička tvorevina u crnogorskoj narodnoj lirici i forma joj je relativno stroga, a sadržaj važniji od pjevanja. Tragična tematika je uticala na sužavanje i zatvaranje melodijskog raspona. Ona je primjer petrifikovanog oblika iz davnina u kome se istovremeno nalaze tekstualna i melodijska improvizacija.

Predstave na sačuvanim grobnim spomenicima jasnije saopštavaju da su igre više od jednog milenijuma bile sastavni dio ilirskog pogrebnog rituala. Materijalnu potvrdu o naopakom kolu nalazimo na stećcima iz XII vijeka u Crnoj Gori, ali i Bosni i Hercegovini.

5. Etnomuzikolog Miodrag Vasiljević piše da je u Grblju, na poluostrvu Luštici, naišao na primjer koji se „pominje jedino u antičkoj Grčkoj“. Notni zapis pjesme koja pripada posmrtnom ritualu Vasiljević je označio kao – „tanac“, inače strani naziv za Vasojeviće. On je u Beranama zapisao pjesmu koja je, inače, u Crnoj Gori poznatija pod imenom „Tanac iz Kolašina“, ali ni stariji stanovnici Kolašina ne znaju za namjenu pjesme ni za posmrtna kola.

6. Tokom dugog niza vjekova dolazili su, smjenjivali se i miješali mnogi narodi na ovom prostoru: nakon Ilira došli su Grci, Rimljani... Svi su imali svoju muziku koja se lako prepoznavala jer se razlikovala od prethodne. Kada je riječ o muzičkoj kulturi, ranije pomenute svirale koje su koristili Iliri, po dolasku na ovaj prostor preuzeli su Grci, i dodali nove, među kojima su se svi membranofoni instrumenti zadržali kod nas, a i drugih balkanskih naroda; *tombeleki je tarabuka (darbuka)*, *daouli je bubanj*, *toubi je mali bubanj*, odnosno *doboš ili bubnjić, def (daire) itd.* Navedeni membranofoni, ali i kordofoni instrumenti s grčkog

tla se gotovo u cjelini, ali u posebnim varijantama, javljaju kod nas i drugih na Balkanu; imenom *lire* (*lijerice*, *lirice*) nazivaju se gudački a ponegdje i trzalački instrumenti. Lira je najstariji poznati gudački instrument balkanskog tla na kome se do prije dva vijeka sviralo na čitavom Mediteranu.

Iako se crnogorske narodne pjesme, izvođene uz *gusle*, pominju u rukopisima još u XII vijeku i imaju oblik sličan sadašnjem, začuđuje činjenica da je veoma malo njihovih prikaza u prošlosti likovne umjetnosti. Porijeklo ovog instrumenta je iz Azije, a vjeruje se da je na Balkansko poluostrvo prenijet u periodu od VIII do IX vijeka, u doba Vizantije. Postoji i druga teorija, po kojoj su gusle na današnju teritoriju Crne Gore donijeli Grci, jer su i oni u davna vremena koristili taj instrument, a kako su živjeli i na ovim prostorima one su od tada, pa sve do današnjih dana prisutne u narodnom muzičkom stvaralaštvu. Guslanje je osnovni i najčešći oblik vokalno-instrumentalnog izražavanja kod Crnogoraca. Naučnici, kako domaći, tako i strani slažu se u ocjeni da su najbolji guslari i guslanje u Crnoj Gori u odnosu na pripadnike drugih naroda gdje se takođe gusla (na primjer: Srbija, Bosna i Hercegovina, sjeverna Dalmacija itd.).

7. Među prastare običaje, koje i u sadašnje vrijeme možemo da vidimo, spadaju *koleda*. Potiču iz vremena kada su u ovim krajevima bili Grci (a zatim Rimljani). Po ovom narodnom običaju oko Nove godine maskirani mladići – *koledari* igraju po selu i pjevaju pjesme koje su vezane za zimu i zovu se – *koleda*. Pretpostavlja se da ovaj naziv potiče od rimskih *kalendi*, svečanosti na kojima se igralo i pjevalo u čast prvog mjeseca Nove godine. Većina tih pjesama je davno zaboravljena zato što se nijesu zapisivale, ali jedna je sačuvana i pjeva se u Risnu („Tri su tice“).

Žičani instrument *liru*, uz aerofone i membranofone instrumente, koristili su kasnije, u srednjem vijeku, putujući muzičari na balkanskim i drugim južnoevropskim dvorovima, pa otuda tvrdnja pojedinaca da je vjerovatno stigla na Balkan sa osmanlijskom okupacijom. Po odlasku u rat tradicionalno su ispred rimskih kohorti išli vojni muzičari koji su koristili dva tipa instrumenata: duvačke i udaraljke. Koristili su *bucine* (*busine*), *serpente*, *metalne rogove*, *trube* i različite *bubnjeve*. Navedeni aerofoni instrumentarijum nalazimo na mnogim freskama koje su nastale tokom srednjeg vijeka na čitavom Balkanu, što potvrđuje zaključak etnomuzikologa da su ti duvački instrumenti i dalje ostali u upotrebi među profesionalnim muzičkim umjetnicima i istovremeno u narodnom stvaralaštvu.

Gajde se koriste u grčkom, crnogorskom, hrvatskom, srpskom, makedonskom, bugarskom i arapskom narodnom muzičkom instrumentarijumu. Ovaj, u srednjem vijeku i dvorski instrument, prethodno su povremeno koristili Rimljani kao vojni instrument. Šta je od ovih instrumenata u Crnoj Gori prikazano u likovnoj umjetnosti? Razne vrste *svirala*, *zurle*, *gajde*, *rogovi*, *trube* i *panova*

svirala kao i udaraljke veliki bubnjevi (ljodre) i talambasi. Napominjemo da nije moguće odrediti folklornu pripadnost navedenih primjeraka i drugih *svirala (ravnih flauta)* zato što su slični oblici pravljani u raznim vremenskim periodima i na različitim kontinentima, pogotovo što nijesu precizno prikazivani na našim sakralnim spomenicima.

Kada su Balkansko poluostrvo naselila slovenska paganska plemena promijenila se i muzika. Činjenica je da se u oblastima gdje su Sloveni bili većinsko stanovništvo pjevalo jednoglasno, što je karakteristično za njih, a za tračko-ilirsku kulturu je karakteristično višeglasno pjevanje. Sloveni iz ovih krajeva imali su uloge pjevača, svirača i sastavljača pjesama na Atilinom i drugim dvorovima sve do (geografskog) prostora sadašnje Njemačke. U rat su polazili s trubačima koji su bili ispred svih boraca (kao kod Rimljana). Pored duvačkih muzičkih instrumenata imali su žičane i „neke specifične kakve nemaju Muslimani“, bilježe persijski i arapski putopisci.

U čast slovenskog božanstva Lada pjevale su se pjesme nazvane *ladarice*. Na sjeveru Crne Gore i sada se pjeva jedna takva pjesma.

Neke pjesme su nastale ukrštanjem sa starorimskim i helenskim običajima, a za neke se može smatrati da su ih Sloveni donijeli iz pradomovine, odnosno prenijeli iz paganskog u hrišćansko vjerovanje. Takve su – *dodolske pjesme i igre* koje su izvođene u vrijeme suše kada je svim gajenim biljkama, a naročito žitaricama, potrebna voda.

8. U Boki Kotorskoj tokom suše pjevale su se – *prporuše*. Pored veoma starih napjeva i muzičkih instrumenata u Crnoj Gori se mogu vidjeti i stare igre – kola. Među onima koje se i danas mogu vidjeti spada *nijemo kolo* (trusa) koje se izvodi bez instrumentalne ili vokalne pratnje, a u kome je odraz surovosti životnih prilika daleko veći nego kod onih s pjevanjem. Ono je, smatraju stručnjaci, najstarije kolo i duboko seže u prošlost, u vrijeme kulturnih, praistorijskih igara. Izvodili su ga Stari Sloveni uz pljeskanje ruku i nazivali – *rukoplesanije*. Sada se igra u Bosni i Hercegovini, Dalmaciji i kod nas.

U periodu odumiranja rodovskog uređenja i njegove patrijarhalne kulture i formiranja novog klasnog društva, kao i stvaranja država, na tragove svjetovne muzike ukazuje najprije crkvena literatura. Po konačnom učvršćivanju hrišćanske crkve na ovom prostoru, jedna od prvih njenih briga bila je da iskorijeni ostatke paganskog vjerovanja. Iz crkvene literature saznajemo o profesionalnom bavljenju muzikom na čitavom tlu balkanskih država srednjeg vijeka koje je bilo isto kao i u zapadnim zemljama, odnosno na većem dijelu Mediterana. Od XIII vijeka nadalje iz crkvenih dokumenata saznajemo da se u pravoslavnim manastirima pjevalo jednoglasno na staroslovenskom jeziku, dok u crkvama, gdje je služba obavljana po zapadnom obredu (katoličkom), trebalo je da se pjeva na latinskom jeziku. Melodika ovih pjesama nije odgovarala ljudima s ovog prostora, a još

manje latinski jezik. Narod je teško razumijevao te pjesme, pa se bogoslužjenje svodilo na deklamaciju umjesto na pjevanje.

Putujući muzičari na ovom kontinentu, tipični za feudalni period, poznati su u raznim zemljama pod različitim imenima: *žongler*; *trubadur* (iz Francuske), *minstrel* (iz Engleske), *špilman* (iz Njemačke) itd. Bez obzira na to odakle su dolazili, išli su po svim evropskim dvorovima i trgovima, i svuda rado dočekivani kao vrsni zabavljači. Tako su i slovenski *igrici* bili popularni ne samo na Balkanskom poluostrvu, već u čitavoj južnoj Evropi, a posebno u Njemačkoj i Mađarskoj. Po ugledu na *špilmane* koji su pjevali, igrali i glumili, to su kasnije radili i slovenski *skomrasi* ili *gudeci*.

9. *Skomrah* nije zabavljao samo vlastelu po dvorovima, već je učestvovao i na javnim narodnim svečanostima ismijavajući sveštenike i vladare svojom pjesmom i svirkom. Uprkos strogim crkvenim propisima, narodno uveseljavanje muzikom i profesionalno bavljenje muzikom, plesom i glumom nije moglo biti spriječeno. Narod se redovno sakupljao na mjestu određenom za zabavu zvanom – *igršte*. Dvorski i narodni zabavljači s ovog prostora selili su se od mjesta do mjesta, čak i u druge države uveličavajući svečanosti, kao što je, na primjer, proslava Svetog Vlaha u Dubrovniku. Ali, pored crkvenih velikodostojnika bilo je i vladara koji nijesu voljeli muzikante i muziku stalno govoreći kako „muzike treba samo onoliko, koliko je treba za rat da se nađe“ misleći, pritom, na svirače koji su išli ispred vojske.

Prema narodnom predanju *igranje*, kao dio crkvenog obreda prilikom proglašenja Svetog Tripuna za zaštitnika grada Kotora i njegove mornarice, dobija naziv *kolo Svetog Tripuna ili tripundansko kolo*. Danas ga srijećemo pod drugim nazivom *kolo Bokeljske mornarice ili kolo Kotorske mornarice*. Od 1463. godine izvodilo se početkom februara pridružujući se obrednim svetkovinama karakterističnim i za druge narode srednjovjekovne Evrope. Ranije se *kolo* izvodilo samo određenog datuma, a ne u drugim prilikama dok se danas izvodi pri svakoj značajnijoj proslavi. I danas ga igraju samo muškarci, kao što je bilo u starom i ranom srednjem vijeku.

Da se u Crnoj Gori (kako nekada, tako i danas) ne pjeva toliko različitih pjesama koliko narod zna, Ludvik Kuba piše: „...spoznao sam da se kao i kod drugih naroda i ovdje – i to u još većoj mjeri – na više pjesama nalazi jedna melodija“.

10. Najčešće se izvodi popularan napjev tog kraja, dok se tekst mijenja, pa tako u dugom nizanju i mijenjanju tekstova javljaju se variranja. Pjesme izgledaju „prosto“, a zapravo su proizvod veoma dugog dotjerivanja osnove, jer cilj je da se napjev, u svakom pogledu, dovede do krajnje jednostavnosti kako bi odgovorila svojoj svrsi. Tvrdnja da nema mjesta u Crnoj Gori u kome se ne pjeva melodija pod različitim naslovima i tekstom, a koja potiče od pjesme „U

Ivana gospodara“ nije neosnovana. Tekst pjesme je posvećen Ivanu Crnojeviću, ali vjerujemo da je melodija daleko starija od XV vijeka. To se može dokazati upoređivanjem zapisa starih napjeva s Balkanskog poluostrva (na primjer iz Grčke), a i drugih starih civilizacija sa istoka (na primjer iz Kine, Indije itd.). Ako se prihvati činjenica da je nastala i ranije, evidentno je potom uslijedio veliki broj varijanti, kako tekstualnih, tako i melodijskih što nije slučaj ni sa jednom drugom narodnom pjesmom nastaloj na ovom, a i širem, geografskom prostoru. U suštini, osnova njene melodijske linije je uvijek prisutna i lako prepoznatljiva. Svi koji su se bavili melografisanjem ili proučavanjem narodnih pjesama iz Crne Gore primijetili su da je ova melodija veoma rasprostranjena i ne samo da se često pjeva, već se na taj napjev i igra. Posljednjih godina, ova pjesma je doživjela još jednu kompozitorsku obradu i sada se izvodi kao državna himna Crne Gore.

U likovnoj umjetnosti Balkana nijesu prikazane pjesme i pjevanje, ali zato su islikani (narodni) muzički instrumenti čije je bliže ili dalje porijeklo, orijentalno. Dok su *laute*, mada u malom broju, predstavljene pored: *gusala*, *lire*, *Panove svirale*, *svirala* (*različitih vrsta*), *gajdi*, *zurli* (*šalmaja*) i *rogova* u umjetnosti vizantijske tradicije, na renesansnim spomenicima zapadnobalkanskog tla su: *svirale*, *gajde*, *rogovi*, *panova svirala*, *sopile* i *gajde* koje pripadaju instrumentarijumu sjeverozapadnog balkanskog folklor.

Tokom različitih perioda *kratki rogovi* su se pravili kao signalni instrumenti i to ne samo na evropskom tlu. Zato je teško govoriti o direktnom balkanskom uticaju na umjetnost ove iste oblasti. Oni postoje u srednjovjekovnoj umjetnosti od minijatura XII vijeka do živopisa XVIII vijeka i ne znači da nijesu mogli nastati putem folklornog uticaja. Najstarija poznata pravoslavna knjiga pisana na prostoru današnje Crne Gore je *Miroslavljevo jevanđelje* napisano početkom XII vijeka, a kako se pretpostavlja za crkvu Svetog Petra i Pavla u Bijelom Polju koju je podigao knez Miroslav. Na jednoj minijaturi prikazana je figura muškarca (zabavljača, ili ratnika, ili lovca) koji duva u *kratki rog*, jednom od najrasprostranjenijih instrumenata srednjeg vijeka na teritoriji današnje Evrope. 11. Takođe, pored drvenih, pominju se i rožane trube, a kasnije će u crkvenim knjigama pisati – *kovane trube*.

Većina srednjovjekovnih rukopisa koji su nastali na području Balkanskog poluostrva nije posvećivana muzičkoj umjetnosti, ali u tekstu kod pojedinih opisa koriste se muzički nazivi za pjevače, svirače, muzičke instrumente i igre. Prema tome, svirači i sviranje su sigurno i dalje zauzimali značajno mjesto u životu ljudi bez obzira na to o kome se istorijskom periodu radilo. Najčešće korišćeni muzički izraz je *pregudnica* koji su pisci shvatali na različite načine i upotrebljavali, odnosno prevodili, kao: *muzika*, *violina* (*viola*), *gusle*, pa čak i *duvački instrument*. Koristili su se i strani izrazi što nije čudno budući da su se muzičari kretali po čitavom evropskom kontinentu. Muzikolozi su zaključili da

je srednjovjekovni instrumentarijum na Balkanu bio bogat ne samo na osnovu ilustracija iz tog doba, nego više po terminologiji koja je upotrebljavana u raznim pisanim izvorima.

Na osnovu prikupljenog malobrojnog dokumentacionog materijala na balkanskom prostoru od XI do XV vijeka svi instrumenti, tipični u Evropi, bili su prisutni i u našim likovnim umjetnostima, što znači da je po srednjoevropskom mjerilu postojao sklad razvoja organografije. Likovna umjetnost i razni tipovi spomenika govore u prilog da je, do dolaska Osmanlija, stanovništvu na ovom prostoru bila poznata i upotrebljavana većina instrumenata za koje se zna da su bili u upotrebi u zapadnoj Evropi.

Sredinom XV vijeka Crna Gora pada pod osmanlijsku vlast i tada ponovo dolazi do mijenjanja socijalno-ekonomskih prilika. Za to vrijeme na ovom geografskom prostoru sporadično se održava patrijarhalna, tradicionalna umjetnost, ili preciznije rečeno, ljudi se ponovo vraćaju svojim korijenima – folkloru. U takvoj atmosferi življenja uloga muzike, a samim tim i instrumenata nije bila ista; pored *gusala*, u upotrebi je bio *bubanj* i to su duže vrijeme bili jedini instrumenti. Vokalno-instrumentalno izvođenje je bilo solističko pjevanje uz pratnju *bubnja* ili guslanje. Valja napomenuti da su u to vrijeme hajduci u svom sastavu imali i svirače na *tamburi*, *guslama* i drugim instrumentima što je uticalo da se i drugi odmetnici pridruže njima, jer su tako mogli „ostati u pjesmama“. Etnomuzikolozi smatraju da su muzika i ples hajducima bili važna rasonoda u vrijeme odmora. Tada je postojala *hajdučka igra* koju i danas možemo vidjeti, djelimično izmijenjenu pod nazivom *igra s puškom iz Gusinja*, ali i sa Kosova. Prvobitno se igrala samo uz pjevanje, a kasnije uz pratnju *tambure* i pljeskanje ruku.

12. Sličnu igru, *igru s mačevima* koja se izvodila još u doba Ilira, danas nalazimo kod Albanaca koji žive u Crnoj Gori, s tom razlikom što se sada koriste jatagani. Koreografija je ostala ista; izvodi se uz ritmičku pratnju *velikog bubnja (ljodre)* i simbolizuje borbu za naklonost djevojke.

Najizraženiji vid narodnog stvaralaštva pod osmanlijskom okupacijom je epska poezija koja opjeva sjajnu prošlost naroda i njegovih junaka. U takvim životnim prilikama gusle su bile neizbježni pratilac i podrška, kako borcima protiv osmanlijske vlasti, tako i onim lutajućim pjevačima koji su, nastavljajući tradiciju *skomraha* putovali po svijetu opjevajući tužnu sudbinu naroda i stvarajući pritom našu istorijsku epiku.

Igra koja vodi porijeklo iz doba kada su ovdje bile Osmanlije, a pod nazivom *kolo na kolo* je stalno na repertoaru kulturno-umjetničkih društava u Crnoj Gori i društava u dijaspori, a ranije na daleko širem geografskom prostoru (Jugoslaviji). Izvode ga na sceni mladići u crnogorskim odijelima, što ranije nije bio običaj. Pojedini koreografi očigledno ne znaju da *kolo na kolo* spada u *viteške igre*. U vrijeme kada su Osmanlije došle u ove krajeve, pokazivali su svoje običaje, a

između ostalih i njihove igre. Na otvorenom prostoru nekoliko Osmanlija bi formirali krug čvrsto se držeći jedan drugom za ramena, a na njih bi se popelo još nekoliko mladića. Na taj način su se zabavljali, a s druge strane pokazivali svoju snagu i spretnost. Mladi Crnogorci vidjevši što rade Turci, počeli su i oni da prave „živu kulu“. A da bi pokazali kako su jači, izdržljiviji i sposobniji, istovremeno su se kružno kretali (igrali) i pjevali. Razne tipove „živih kula“ (većih i manjih) sriječemo na čitavom Mediteranu, a pretpostavlja se da su ih donijeli osvajači s Bliskog istoka koji su ove igre vidjeli u Kini ili Indiji. Ta se viteška igra kod nas obavezno izvodila tako što bi se prethodno mladići skinuli do pojasa, a često bili i bos, jer ni jedan Crnogorac nije dozvoljavao da mu neko obućom stane na svečanu (svitnu) nošnju. Za to su postojala dva bitna razloga: prvi, jer je samo dio narodne nošnje bio toliko skup da se kupovao samo jednom u životu (da ne govorimo o čitavoj nošnji), a drugi razlog je simboličke prirode.

U viteškim igrama, za razliku od *orskih igara*, učestvuju samo muškarci i nema muzike (pjevanja i sviranja). To su zapravo vježbe za sticanje snage, brzine, spretnosti, vještine, okretnosti i izdržljivosti. Iako su ratničkog karaktera, u njima ima i zabave, a prije svega – takmičenja. Kada se održavaju narodne svetkovine, zborovi, sijela i slično, organizuju se i takmičenja u *viteškim igrama*. Nabrojaćemo neke igre, za koje vjerujemo da ne treba detaljan opis: *trčanje (trkanje)*, *bacanje kamena s ramena (metanje)*, *skakanje u daljinu (trupačke; zagoničke-zagone; kleke; skok u tri koraka)*, *skakanje na parapet*, *skok uz listru kuće*, *vučenje šaka*, *nadvlačenje za veliki prst*, *nadvlačenje palicom*, *kršenje šaka* i druge igre.

Kao što prvim turskim došljacima na Balkan nije odgovarala slovenska narodna muzika, tako nijesu mogli da se oduševе turskom muzikom Muslimani slovenskog porijekla. U toku najezde na Balkan, Osmanlije su vodile sa sobom i svoje muzikante – Cigane koji su ih uveseljavali. To iz razloga što su običajni zakoni bili strogi, pa tako Turci nijesu mogli da pjevaju druge pjesme osim religioznih. Tek sa zabavljačima je započeo proces orijentalizacije muzičkog folklora na Balkanu. Orijentalna melizmatika mogla je da se širi na temelju osnove koja je već postojala u napjevima na ovim prostorima; muzikanti iz Turske imperije su između tonova ubacivali (dodavali) svoju „ornamentiku“, mijenjali su (gdje je bilo moguće) jedne metričke osnove i dodavali druge, orijentalnog obilježja. Na počecima i završecima postojećih narodnih pjesama dodavali su refrene i uzvike na turskom koji su za „nove Muslimane“ predstavljali viši, otmeniji i savršeniji oblik muzike, raspoloženja i sevdaha. Ta orijentalna melizmatika je imala, pored loših osobina (mijenjanja ritma i forme) i dobre, jer je petrifikovala izvjesne osobine starog materijala i prenijela ih iz jedne istorijske epohe u drugu. Pored navedenog, Muslimani s ovih prostora sačuvali su mnoge običaje iz perioda prije islamizacije, kao i mnoge životne navike; sačuvan je jezik i nijesu doživjeli

asimilaciju. Tokom vremena zabrane su smanjivane, jer je narod na ovom geografskom prostoru uvijek odolijevao raznim stranim pritiscima. Daleko veću orijentalizaciju doživjele su pjesme koje pjevaju Muslimani u drugim državama nego u Crnoj Gori, pa su po tome pjesme Muslimana iz ovih krajeva jedinstvene u svijetu i lako prepoznatljive bez obzira da li razumijemo tekst ili ne.

Na kraju, o *narodnim muzičkim instrumentima* koji su konstantno korišteni u granicama današnje Crne Gore kroz duži vremenski period (od 1180. godine pa sve do danas), ne zna se mnogo zato što ih organolozi nijesu proučavali. Prilikom izučavanja muzičkih instrumenata koji su upotrebljavani u antičkoj i srednjovjekovnoj umjetnosti neophodno je bilo konsultovati i literaturu s područja muzikologije, istorije umjetnosti, istorije, književnosti, etnologije i etnomuzikologije, kako bi se stvorila cjelina i upotpunilo još uvijek nedovoljno istraženo prikazivanje instrumenata kroz minule vjekove.

Narodne igre predstavljaju dio bogate kulturne tradicije svih naroda koji žive u Crnoj Gori. Razvijen smisao da svoja osjećanja izraze pokretom u najraznovrsnijim kombinacijama u načinu izvođenja dalo je bogatstvo koraka, ritmova, oblika i stilova. Skoro svaki kraj ima svoju narodnu nošnju, igre i kola, kao i odgovarajuću pjesmu ili instrumentalnu pratnju. Iako svaki tip igre posjeduje osobenosti koje su same za sebe interesantne, sve zajedno osvjetljavaju život, istoriju i drugo što ga karakteriše kao narod.

Crnogorsko narodno pjevanje pripada zaleđu južnodinarskog pjevačkog područja. Nepoznati autori crnogorskih narodnih pjesama stvarali su u prirodnom, netemperovanom sistemu, što znači da su koristili i manje odnose od polustepena. Prema tome, samo oni slušaoci koji su pripremljeni i koji mogu da čuju sve što crnogorski narodni umjetnik pjeva, mogu da shvate koliko se bogatstvo tonova kreće u malom obimu melodije. Tokom vjekova nije unošeno mnogo noviteta u napjeve, bez obzira na velike kulturne pritiske Istoka i Zapada.

Literatura

1. Becking, W. G. *Der Musikalische bau des Montenegrinischen volksepos*, Amsterdam 1939. VIII-IX.
2. Cvetko, D. (1984). *Južni Sloveni u istoriji evropske muzike*, (53). Beograd: Nolit.
3. Jerkov, S. (2013). *Muzičko nasljeđe i muzikalnost Crnogoraca*, (18–19). Podgorica: Pobjeda.

4. Ludvik, K. (1996). *U Crnoj Gori*, (119). Podgorica: CID.
5. Marković, Č. (1975). Metalni nalaz iz ilirske humke u selu Lušcu kod Ivan-grada, *Starine Crne Gore*, 5, Cetinje, str. 229–233.
6. Medin, M. (2016). *Zbornik radova o paštrovskoj i budvanskoj muzičkoj tradiciji i srodnim temama*. Petrovac.
7. Mijović, P. (1979). *Umjetničko blago Crne Gore*. Titograd: Jugoslovenska revija.
8. Pejović, R. (2005). *Muzički instrumenti srednjovekovne Srbije*, (16). Beograd: Clio.
9. Radulović-Vulić, M. (2002). *Drevne muzičke kulture Crne Gore I*. Cetinje: Muzička akademija Cetinje.
10. Radulović-Vulić, M. (2002). *Drevne muzičke kulture Crne Gore II*, (204). Cetinje: Muzička akademija Cetinje.
11. Vlahović, M. S. (1971). Crnogorska muzika. *Muzička enciklopedija*, sv. I (388). Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
12. Vukčević, (2016). Kultura i muzika Budve i Paštrovića: fragmenti. *Zbornik radova o paštrovskoj i budvanskoj muzičkoj tradiciji i srodnim temama*, (14). Beograd-Petrovac na Moru.

BRIEF MUSIC FOLKLORE REVIEW OF MONTENEGRO

Abstract

The folk singing and songs that we have today in Montenegro belong to the oldest in Europe. This specificity is conditioned by geographic position and history, and therefore inherits the influence of the East and the West. The richness of Montenegrin music is reflected in the permeation of both cultural traditions. In addition to lyric and epic poems, jeremiads are a frequent topic for musicians and writers. National dance in Montenegro is largely expressed by the mental and physical essence of the people. The Montenegrin dance is mostly accompanied by a song, but not always. Only the men participate in the knights' games and there is no music. There are more than a dozen folk music instruments in Montenegro, but so far they have neither been studied, nor classified. They are idiophonic, membranophonic, aerophon-ic or corded instruments. New times have brought new customs. Commercial concerts and compact discs turned gusle players into star singers, and folk dances, both on weddings and on holidays, can only be seen on the stage and exclusively stylized.

Key words: Montenegro, history, art, music, folklore, songs, instruments, games.

Јована Д. ЈОКОВИЋ¹

ДЕТЕРМИНАНТЕ, ФАКТОРИ И ИНТЕРВЕНЦИЈЕ НАСИЉА ПРЕМА ДЈЕЦИ

Rezime

Насиље према дјечи проблем је не само дјетета које трпи насиље, већ и друштва уопште. Оно има различите облике који га дефинишу, али можемо рећи да насиље у породици представља посебну категорију. Да би се развило у здраву особу, свако дијете, како физички тако и емотивно и психички, треба да има чврст ослонац у породици. Породица представља основу васпитања јер дијете у породици усваја не само обрасце понашања, већ и поглед на свијет и друштво око себе. Ако дјететове основне потребе нијесу задовољене у породици, то не значи да и друштво треба да занемари потребе дјетета. Оно реагује правним механизмима како би заштитило дијете и омогућило му правилан развој. У раду ће се говорити о томе на који се начин дјеца могу заштитити од насиља у Србији, али и, прије свега, како на дијете утиче насиље у породици.

Кључне ријечи: *детерминанте, насиље, насиље према дјеци, фактори.*

Увод

Под појмом **насиље** углавном се подразумејева означавање физичког, индивидуалног, персонално циљаног насиља, при чему се углавном превиђа постојање оквирног, структуралног насиља, и то у готово цјелокупном јавном

¹ Јована Д. Јоковић, мастер дефектолог, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду.

дискурсу, поготово политичким, друштвеним, медијским и економским, популарним или стручним анализама. Поред директног, постоји и *структурално* насиље као посебна категорија гдје постоје насилник, односно починилац и његова жртва.

Појам *структурално насиље* односи се на систематске начине на које постојеће друштвене структуре наносе трајне штете појединим групама људи спречавајући их да задовоље своје основне егзистенцијалне потребе, на примјер, маргинализујући и дискриминишући их. Када је ријеч о овој категорији, може се рећи да ту нема појединца као непосредног, индивидуалног актера који га чини; ту се као узрочници насиља налазе друштвени и економски односи, системи и институционалне структуре, који нијесу увијек и свима разумљиви, видљиви и уочени као прави узрочници насиља. Управо због тог почетног превида ни посљедице се не идентификују као насиље, превиђа се да нпр. структурално, економско насиље и те како производи жртве, које узрокују специфичне организационе или друштвене структуре или једноставно речено, услови живота.

Проблем раширености насиља према дјечи је евидентан, посебно насиље у породици. Овај се проблем мора рјешавати јер је проблем не само жртве односно дјетета, већ и цјелокупног друштва. Због тога тај феномен заокупља пажњу стручњака који настоје да анализама и истраживањима дођу до адекватних мјера заштите.

Насиље према дјечи има различите облике, односно детерминанте, те можемо говорити о сексуалном и емоционалном злостављању, као и о занемаривању. Насиље према дјечи је чест проблем који захтијева ангажовање друштва, посебно стручњака, а у циљу спречавања и сузбијања. У раду ће бити дефинисани појам и врсте насиља, одредиће се његове детерминанте и фактори, анализирати на које начине може насиље да се спријечи или сузбије и која је правна заштита дјече у Србији.

Појам и врсте насиља

Галтунг (1969) је шездесетих година дефинисао сложени појам насиља, што је омогућило да се овај појам свеобухватније сагледа у односу на редукционистички приступ који је тумачио насиље као директну, обично физичку или соматску штету. Насиље види као утицање на људска бића које доводи до актуелне соматске и менталне остварености испод нивоа њихове потенцијалне остварености.

Међутим, Галтунг (1969) наводи да истраживање насиља не треба ограничити искључиво на директне тјелесне повреде, већ треба узети у обзир и спречавања и ограничавања људи у свакодневном животу и могућности остваривања сопствених потенцијала.

Насиље – дефинисано као намјерна употреба физичке силе или моћи – у актуелном облику или као пријетња против себе, друге особе, групе или заједнице, која доводи до повреде или је врло извјесно да ће довести до повреде, смрти или психолошке штете, тешкоће у развоју или депривације јесте начин како Свјетска здравствена организација види појам насиља. Дефиниција Свјетске здравствене организације, којом се воде Национална стратегија за превенцију и заштиту дјецe од насиља и домаће законодавство, јесте она која подразумијева насиље које може имати различите облике и које се односи на физичко и емоционално повређивање дјецe, као и сексуално злостављање усљед чега се нарушава физичко и психичко здравље дјетета (Бабовић, 2015).

О врстама насиља може се говорити гледано у односу на врсту повреде до које је дошло, тачније штете која је нанијета дјетету и према контексту у којем се насиље одвијало. Према врсти повреде, насиље може бити:

- физичко
- психичко/емоционално
- сексуално
- занемаривање
- експлоатација
- принудни брак
- структурно насиље.

Под физичким насиљем подразумијева се оно које има за исход стварну или потенцијалну физичку повреду узроковану интеракцијом или недостатком интеракције коју контролишу родитељи или особе у положају одговорности, моћи или повјерења.

Чин који се понавља или нечињење родитеља или старатеља, као и вршњака, које доводи до озбиљних и дуготрајних поступајућих, когнитивних и афективних посљедица – представља психичко злостављање. Под овом врстом насиља подразумијевају се и: оптуживање, клеветање, вријеђање, пријетње, ограничавање дјететове слободе кретања, ругање или други облици нефизичког исказивања непријатељства или одбацивања дјетета. Емоционално злостављање је шири појам јер се односи и на неуспјех да се обезбиједи окружење погодно за развој, укључујући и способност примарног везивања за особу, чиме дијете може да развије стабилне односе и пуни спектар емоционалних и социјалних компетенција с другима. Учесници у емоционалном злостављању су главни узрочници бриге, и то путем излагања дјетета збуњујућим или трауматским догађајима и односима, потом употребом дјетета за испуњење психолошких потреба пружаоца бриге, активним корумпирањем дјетета или пропуштањем да се оствари социјална адаптација дјетета (Бабовић, 2015).

Подсексуалним злостављањем дјетета подразумијева се широк асортиман понашања као што су: силовање, приморавање дјетета на сексуални однос, додиривање, коришћење дјетета за задовољавање одраслих, воајеризам и егзибиционизам пред дјететом.

Починиоци таквих дјела могу бити особе блиске дјетету, односно неко из породице, окружења, затим стране непознате особе; све то може бити једнократно или континуирано. Незадовољавање основних потреба дјетета, као што су физичке и психолошке (когнитивне и емоционалне) потребе и потребе у погледу социјализације, у мјери, трајању и начинима могу резултирати тешким нарушавањем дјететовог здравља и/или развоја. Основна брига и обавеза родитеља је да заштити дијете од повреде и опасности, да обезбиједи потребну медицинску његу, адекватан надзор и образовање; уколико родитељи не испуњавају ове обавезе – онда је несумњиво ријеч о занемаривању. Један од облика насиља над дјецом јесте и експлоатисање, најчешће радно експлоатисање.

Било какво радно ангажовање дјеце онемогућава или отежава физички и ментални развој, посебно када је ријеч о тешким условима, слабо плаћеном или неплаћеном раду с предугим радним временом и у нездравом окружењу. Ропски рад, проституција и просјачење су екстремни облици дјечјег рада. Овакво експлоатисање је најчешће приликом трговине људима и дјечјег брака (Бабовић, 2015).

Насиље засновано на социјалним структурама које одликују неједнакости још је један од облика насиља (поред директног). Када се говори о неједнакости, мисли се на различите шансе за образовање, запослење, права на здравствену заштиту, све до расних неједнакости, глади и сиромаштва као посљедицама економског насиља, родне неједнакости и сл.

О врстама насиља може се говорити и на основу тога гдје се оно одвија. Тако разликујемо насиље: у породици, у школи (најчешће вршњачко насиље), у институцијама, у заједници, у дигиталном простору. Насиље којем је дијете изложено у дому и од чланова породице и родбине представља насиље у породици. Када дијете трпи насиље од својих вршњака или од одраслих у школи, онда је ријеч о насиљу у школи. Сви облици насиља који се одвијају према дјечи смјештеној у резиденцијалне установе за бригу о дјечи укључују како вршњачко насиље тако и насиље одраслих према дјечи – то је насиље у институцијама. Директно насиље и све његове форме које врше непознате особе или познаници јесте насиље у заједници, које обухвата и структурне облике насиља који се манифестују као снажно искључивање и дискриминација.

Оно најчешће подразумијева све облике насиља који се дешавају изван куће, школе и других институција, насиље које се дешава на улицама,

спортским теренима и другим мјестима гдје се дјеца окупљају и друже. И, на крају, али не мање важно, данас је посебно распрострањено дигитално насиље које се односи на све врсте насиља које се одвија путем дигиталних средстава комуникације на интернету (Бабовић, 2015).

Породица као контекст насиља према дјечи

Дјеца су, како у свијету тако и у Србији, због високог степена вулнерабилности, у великом проценту жртве различитих облика злоупотреба.

Злоупотреба се у најширем смислу може класификовати као: физичко злостављање, сексуално злостављање, психолошко злостављање и занемаривање (као што је већ споменуто). Обично једна врста злостављања или занемаривања у себи носи и другу врсту злостављања, тако да је опште познато да физичко злостављање наступа често или готово увијек удружено с емоционалним, док се занемаривање јавља удружено готово са свим осталим поменутих формама злостављања. У односу на мјесто дешавања, злоупотреба дјетета може се грубо класификовати према томе да ли се дешава унутар породице или ван ње. Као жртве злостављања, прије свега унутар породице, јављају се: нежељено дијете, дијете које потиче из инцестуозне везе, дијете рођено у вријеме великих породичних економских тешкоћа, дијете рођено упркос покушају абортуса, дијете које је последица силовања, дијете са физичким или психичким недостацима, које родитељи сагледају као лични терет, дијете рођено после развода брака, када су засноване друге породице, ванбрачно дијете (Спасић, 2009).

Све је већи број података који говоре о суровом и понижавајућем кажњавању, занемаривању, сексуалној злоупотреби, убиствима и другим облицима насиља. Све то потврђује да је насиље према дјечи глобалан проблем. Узраст је виктимогена диспозиција одређеног трајања чији се утицај на виктимизацију једног лица мијења с годинама. Дјеца и стари људи су посебно изложени виктимизацији.

Поред позитивних промјена у односу према дјетету – које се могу посматрати кроз неколико фаза током људске историје, и поред чињенице да је још 1875. у држави Њујорк донијет (први) Закон о заштити дјеце, којим је први пут насилничко понашање према дјечи санкционисано – процес признавања био је спор и трајао је неколико вјекова.

Међутим, током прошлог вијека постали смо свједоци фундаменталних промјена у ставовима у вези с односом између родитеља и дјеце. Потреба за проширивањем посебне бриге за дијете изражена је још у Женевској декларацији о правима дјетета из 1924. године. Конвенција представља

промјену ставова и мишљења о дјечи и односу према њима. Прва промјена тиче се све израженијег увида у то да права родитеља у односу на њихову дјецу нијесу неповредива и да држава има право да интервенише ради заштите дјечијих права. Друга велика промјена је схватање да нијесу само родитељи одговорни за своју дјецу. Сада се потврђује да држава игра кључну улогу у пружању подршке родитељима (Михић, 2002).

Дјеца су увијек жртве када се насиље у породици дешава, што су потврдиле и различите студије. Према неким процјенама, у свијету око 87% дјеце присуствује сценама породичног насиља. Она су увијек виктимизирана без обзира на то да ли је насиље усмјерено према њима или се дешава између родитеља, односно других чланова породице. Такође, виктимизирање мајке од стране оца има директне импликације на мајчину ефикасност као родитеља, јер се оне најчешће највише брину о дјечи. Улога злостављане жене као родитеља радикално се умањује услед њене виктимизације; у екстремним случајевима дјеца могу бити занемарена и злостављана од стране својих мајки. Дјеца су увијек секундарне жртве и свједоци када се насиље у породици дешава, она су најчешће нуспродукти насиља над женама. Често је насиље над дјецом једна од стратегија продуженог насиља, односно контроле над женом. Уз стратегију се повезује и тзв. динамика двоструке жртве, која подразумијева злостављану жену чија су дјеца жртве насиља њеног насилног партнера. Наиме, прва фаза злостављања представља контролу путем принуде којом су обухваћени сви механизми физичког и сексуалног насиља. Као његова посљедица, у другој фази настаје дилема злостављане жене, жене која је принуђена да бира између своје сигурности и сигурности своје дјеце.

У већини случајева када злостављана жена одлучује да повриједи своје дијете или допусти да буде повријеђено, њена перцепција је да су алтернативни покушаји једнако или чак и више опасни за њу и дјецу. У ситуацији у којој је избор реакција драстично сужен, она покушава да буде рационална и бира најбоље за себе или своју дјецу. На крају, насилник примјењује физичку силу према дјечи као продужену тактику контроле путем принуде над партнерком (Спасић, 2009).

У Србији, у породичним релацијама, насиље над дјецом је у корелацији с насиљем над женама, јер у случајевима кад жене бивају злостављане и њихова дјеца испаштају постајући и сама жртве насилника, како онда када нијемо посматрају догађај, тако и онда када покушају да помогну својим мајкама. Вриједносна конотација мајчинства у нашој култури, као природне и још значајније, најважније улоге у друштву, у контексту насиља у породици заузима посебно мјесто. Прилично је распрострањено схватање да су мајке које остављају дјецу, чак и у ситуацијама насиља, лоше мајке, те да су добре оне које се жртвују зарад опстанка породице и дјеце.

Чињеница је да су жене у Србији далеко ангажованије око васпитања, бриге и чувања дјете него очеви, те да је ова истина широко коришћена од стране насилника у породичним сукобима као механизам уцјењивања и контроле. Да су жене које су заједно с дјецом напустиле насилника на сигурном и заштићене од даљег насиља – једна је од најопаснијих предрасуда. Многа истраживања показала су да су жене и дјеца изложени највећем ризику од насиља када напуштају насилни однос, као и то да насилници често користе дјецу да би продужили насиље над партнером. Посебно су карактеристичне ситуације у којима насилници имају право да виђају дјецу чија је старатељка мајка. Такође, насилни партнери два пута чешће траже искључиво старатељство над дјецом него ненасилни, и често одбијају да плаћају издржавање дјете како би наставили с економским насиљем и на тај начин одржавали зависност мајки. Расположива сазнања о размјерама и специфичностима породичног насиља у Србији указују на висок степен директне и индиректне виктимизације дјете у случајевима насиља над њиховим мајкама. Од укупног броја случајева у којима су испитанице биле жртве породичног насиља, дјеца су била присутна у посљедњем случају насиља у више од једне трећине (Спасић, 2009).

Евидентно је да се у данашње вријеме систем неадекватних односа према дјецу креће од запостављања: недовољна брига за развојне и стваралачке потребе и личност дјетета, занемаривање, тј. скученост или одсуство задовољавања развојних и основних потреба и социјалне сигурности дјетета, све до злостављања – угрожавања психичког и физичког интегритета личности дјетета, почев од напада на његове посебности и самосвојности, до примјене физичких, духовних сила и злоупотребе моћи која се састоји у искоришћавању дјете ради задовољавања потреба и интереса других.

Изложеност насиљу у породици много је комплекснији појам. Према мишљењу многих аутора, постоје сљедеће категорије изложености: пренатално излагање насиљу током трудноће мајке; дијете интервенише покушавајући да заустави насиље и заштити мајку; дијете је физички или вербално нападнуто током инцидента; дијете под принудом или самовољно учествује у нападу; директно посматра насиље; чује али не посматра насиље; види непосредне посљедице инцидента: модрице, повреде, полицију и хитну помоћ која интервенише, уништenu имовину, снажне емоције; дијете се суочава с промјенама у свом животу као посљедицама насиља: депресивност мајке, одвојеност од оца, пресељење; чује од мајке, рођака или неке друге особе да се догодило насиље; дијете је привидно несвјесно да се насиље дешава: није било у кући или је спавало кад се насиље догодило. Имајући у виду да дјеца спадају у посебно осјетљиву категорију, сасвим је оправдана њихова појачана заштита будући да због

свог психофизичког степена развоја нијесу у могућности да увијек схвате намјере одраслих јер су лаковјерни, па се аутоматски налазе у неповољнијем положају од осталих. Казнене мјере према дједи имају далекосежније посљедице за друштво него деликти учињени против одраслих. Напредак друштва у цјелини почива на постепеном побољшању кроз генерације. Повреда или убиство дјетета много јаче повређује свијест и осјећања људи јер у већем степену изражавају безобзирност и безосјећајност појединца према пасивном субјекту било које кривичног дјела (Марковић, 2018).

Детерминанте, модели и фактори насиља према дједи

Насиље према дједи има своје различите облике, моделе, детерминанте и факторе који га одређују. Када се говори о моделу злостављања дједи, први који се намеће јесте психопатолошки модел. Овај модел повезује се с узроцима злостављања који се приписују психијатријским поремећајима у распону од психоза до девијантних црта личности. Спинета и Риглер (према: Ammerman, 1990) описују злостављаче као душевне болеснике, садисте и поремећене личности. Усљед неповољне ране социјализације и/или генетских чинилаца, настаје психопатски карактер обиљежен диспозицијом за насилничко понашање. Емпиријска истраживања овог модела нијесу потврдила претпоставку да су психијатријски поремећаји главни чиниоци у етиологији злостављања.

Није утврђен досљедан образац специфичног психопатолошког профила родитеља који злостављају иако су истраживања показала повезаност између разних особина личности родитеља и злостављања дједи (Ammerman, 1990).

Насиље приписано стресу узрокованом социооколинским чиниоцима, као што су сиромаштво, незапосленост, низак ниво образовања, услови становања, величина и структура породице, социјална изолација и слично, те културолошким нормама и ставовима према насиљу у породици, карактеристике су социокултурног модела.

Иако је многим истраживањима установљено да постоји повезаност социокултурних чинилаца и злостављања дједи, ниједан од њих не обиљежава све породице у којима оно постоји. Није оправдано једноставно тврдити да је злостављање дједи норма у некој заједници или култури, те да није девијантно јер многа злостављања пријављују комшије, пријатељи или родбина. Због тога ни овај модел сам за себе не може објаснити насиље у породици (Milling, Kinrad, 1987).

Психосоцијални модел злостављања дједи који интегрише социолошка и психолошка објашњења познатији је и свеобухватнији од социокултурног модела. Развијен је на темељу истраживања процјена које су стручњаци

придавали појединим чиниоцима и њиховим комбинацијама у етиологији злостављања дјече. Резултати су указали на то да је у објашњавање злостављања и занемаривања дјече нужно укључити и ситуацијско-интерперсоналне варијабле и индивидуална обиљежја родитеља и дјече (Gelles, Cornell, 1990).

Интегративни модели злостављања дјече настали су као посљедица утврђивања сложене нарави злостављања крајем седамдесетих и почетком осамдесетих година прошлог вијека, усљед чега су се јавили покушаји интеграције низа чиниоца који су потврђени у истраживањима као узроци односно чиниоци ризика злостављања. Општи модел сажима чиниоце ризика за насиље у породици, па тако и за злостављање дјече. Оно је посљедица интеракције социокултурних фактора те стресора присутних на четири нивоа: друштво, породица, родитељ и дијете. Модел одражава сложеност етиологије злостављања дјече. Обухваћено је мноштво разноврсних чиниоца који утичу на појаву насиља – од друштвеног положаја, вриједности и ставова у друштву, преко стресора који извиру из самог дјетета, родитеља или њихових животних услова, до специфичних обиљежја конкретних ситуација у односу родитеља и дјетета.

Еколошки модел је један од најобухватнијих интегративних модела злостављања дјече. Могу се навести четири нивоа утицаја који у међусобној интеракцији доводе до злостављања. При томе се разликују чиниоци ризика за злостављање који постоје у некој породици, с једне, од заштитних чинилаца који штите породицу од евентуалног упуштања у таква понашања, с друге стране. (Belsky, 1980).

Индивидуална обиљежја починилаца која придонесе злостављању или га спречавају представљају први ниво. Укључене су високе интелектуалне способности родитеља као компензаторни чинилац и слабе родитељске вјештине као чинилац ризика. Често натпросечно интелигентни родитељи боље рјешавају проблемске ситуације у односу с дјететом, те се активније суочавају са социокултурним стресорима смањујући тако вјероватност злостављања дјетета. Уколико су родитељске вјештине слабе, ризик за злостављање присутан је и у породицама које живе у готово идеалним социокултурним условима. Други ниво обухвата оне аспекте породице који повећавају или смањују могућност злостављања или занемаривања. Приступ с позиције теорије састава, видљив у тврдњи да оно што се догађа међу родитељима утиче на оно што се догађа између родитеља и дјетета, добија емпиријску потпору и у истраживањима о утицају насиља међу брачним партнерима на насиље над дјецом или доживљавање и интерпретацију дјечјег понашања.

Егосастав или трећи ниво укључује заједницу и друштвене чиниоце као што су незапосленост или доступност служби за помоћ породице. Макросастав, односно четврти ниво, сачињавају културлошке одреднице као нпр. друштвено прихватање физичког кажњава и општи економски просперитет друштва. У трансакцијски модел спадају биолошки, психолошки и социјални чиниоци који у комбинацији узрокују злостављање дјече. Треба прихватити и разлику чинилаца ризика и заштитних чинилаца који повећавају односно смањују могућност злостављања. Тај модел, међутим, уводи и категоризацију узрочних чинилаца с обзиром на димензију времена. Да би се боље разумјело физичко злостављање, Волф је увео транзициони модел. Као еколошки и трансакцијски, овај модел наглашава вишеструку узрочност злостављања и постојање дестабилизирајућих и компензирајућих чинилаца. Према овом моделу, злостављање се може схватити као екосистем на континууму прикладног односно девијантног понашања који доводи до најбољих могућих исхода за дијете.

Овај модел обухватио је низ налаза о родитељима који злостављају дјецу, а који се односе на нереалистична очекивања од дјече, негативна тумачења дјечјег понашања, неефикасно рјешавање проблема, сиромашан репертоар васпитних поступака, слабу контролу импулса, неуспјешно суочавање са стресом и неразвијене социјалне вјештине (Wolfe, 1991).

Мултифакторски модел породичног насиља средишње мјесто у објашњењу узрока насилног понашања међу члановима породице даје социјалним интеракцијама унутар породице које посредују ситуацијске стресоре на насилно понашање. Од међусобних односа у породици зависи могућност хоће ли ти ситуацијски стресори резултирати насиљем. Сигурни односи међу члановима породице ублажаваће дјеловање стреса и олакшаваће стратегије суочавања породице. Насупрот томе, несигурни или напети односи неће дјеловати тако, те ће повремена преоптерећења попут породичне свађе или дјететовог лошег понашања вјероватно довести до физичког или емоционалног напада. А то ће негативно дјеловати на међусобне односе и додатно смањити преостало дјеловање „одбојника“, олакшавајући стресорима да поново преоптерете породични састав. С временом се успоставља преоптерећење, те стални стрес резултира у поновљеним физичким и емоционалним нападима.

Агресија је дио репертоара социјалног понашања сваке особе и под контролом је кад особа посједује високо самопоштовање, његује добре односе и прикладно се носи са стресом. Квалитет односа у породици и реакције на стрес под утицајем су особина личности чланова, које су пак у значајној мјери резултат раних социјалних искустава. Може се рећи да савремени модели физичко злостављање објашњавају као сложену

социјално-психолошку појаву која је узрокована вишеструким чиниоцима у међусобној интеракцији. Они обухватају различите домене укључујући индивидуално-психолошка обиљежја починилаца, однос родитеља и дјетета, породично окружење те ситуацијске и друштвене услове (Browne, Herbert, 1997).

Наведени модели указују на то зашто долази до злостављања дјеце а темеље се на резултатима корелативних истраживања која не омогућују узрочно-посљедишно закључивање. Фактори ризика за физичко злостављање утврђивани су кроз низ истраживања одређених обиљежја родитеља, дјетета и/или животних околности.

Узроци физичког кажњавања доста се преклапају с узроцима физичког злостављања. Употребу физичког кажњавања одређују научени родитељски стил и вјеровање у његове позитивне дисциплинске учинке. Такође, повезано је са социоекономским обиљежјима породице, као и са обиљежјима дјетета и дјететовог понашања. Дијете често доживљава више облика злостављања у породици.

Постоји велика повезаност између физичког, полног и психичког злостављања и изложености породичном насиљу. Један од фактора насиља је и тај што су многи насилници и сами били злостављани као дјеца. За разумијевање проблема међугенерациског преноса физичког злостављања, уз дугорочне утицаје физичке злостављаности, потребно је размотрити и дугорочне утицаје изложености дјеце насиљу између родитеља. Може се очекивати да доживљавање физичког насиља за дјететов развој средишњег односа – односа дјетета и родитеља и односа између родитеља – утиче на његово будуће родитељско понашање. Релевантно је нагласити да се злостављање одвија и у ширем контексту дјететовог живота, прије свега у контексту социјалних односа с једним и другим родитељем, а и другим значајним особама у околини. Због тога је за разумијевање дугорочних учинака злостављања потребно размотрити утицаје доживљаја прихваћености и подршке потенцијалних чинилаца заштите.

Општа перципирана социјална подршка и перципирана подршка коју злостављано дијете прима у специфичним односима с мајком и с оцем два су повезана али и одвојена конструкта. Однос родитеља и дјетета налази се у самом средишту свих нових каузалних модела злостављања дјеце у породици. Несигуран однос неће заштити дијете у породици под стресом, а и свако преоптерећење, попут брачног сукоба или дјететове непослушности, може довести до физичког или емоционалног напада на дијете (Browne, Herbert, 1997).

Важно је истаћи да допринос родитеља у обликовању односа привржености може да се објасни помоћу конструкта родитељског стила,

односно типизираниог обрасца родитељског понашања одређеног саставом биполарних варијабли. Различити облици мајчине бриге за дијете могу се свести на двије главне, независне димензије које су назване аутономија насупротив контроли и љубав насупротив непријатељству; касније су се развиле четири димензије родитељског стила које заједно одређују топлину родитеља према дјетету: осјетљивост насупротив неосјетљивости, прихватање насупротив одбацивања, сарадња насупротив наметљивости, приступачност насупротив игнорисању (Ајдуковић, 1990).

Правна заштита дјеце у Србији

Догодиле су се велике промјене у моралном, социјалном и политичком статусу дјеце у посљедњој четвртини XX вијека. Патерналистички однос друштва према дјечи и протективистички модел породичних односа у чијем је фокусу дијете као пасивни објекат заштите постепено је трансформисан развијањем новог концепта „права дјетета“. Овај модерни концепт базиран је на идеји да је дијете као људско биће, индивидуални титулар права и слобода, што остварује у складу са својом зрелошћу и развојним способностима и да је за статус дјетета у породици и друштву од кључне важности право на самоопредјељење, које отвара шири простор за његов аутономни развој и остваривање личних права и слобода. Седамдесетих година прошлог вијека започео је процес проширења легислативних граница аутономије дјетета, који је резултирао проширењем пословне способности дјетета и етаблирањем читавог низа тзв. партиципативних права – права на информисање, права на слободно изражавање мишљења итд. (Van Bueren, 1995).

Конвенција о правима дјетета (2001) која снажно подржава идеју о дјетету као аутономном правном субјекту нормативно је уобличена. Овај основни иновативни међународни документ у области права дјетета, који представља успјешан спој протективистичког концепта и концепта права дјетета, први пут дјетету гарантује широку палету грађанских, политичких, економских и културних права као што су право да тражи, прима и даје информације свих врста, право на слободу мишљења, савјести и вјероисповијести, на слободу удруживања и мирног окупљања, право да изрази своје мишљење о свим питањима која га се тичу у складу са својим годинама и зрелошћу и др.

Сва ова права само су нека од грађанских и политичких права дјетета. При томе се посебан значај придаје праву да се чује његово мишљење о свим питањима која га се тичу, а поштовање мишљења дјетета један је од четири комплементарна руководна принципа у приступу правима дјетета, која су развијена и примијењена у пракси *Комитета за права дјетета* (Вучковић-Шаховић, 2000).

Конвенција о правима дјетета (2001) чланом 12 предвиђа право дјетета на слободно изражавање мишљења. Признање и гарантовање овог фундаменталног права у складу је са савременим појмом права дјетета, чија се имплементација одвија кроз два паралелна процеса: кроз проширивање граница пословне и процесне способности дјетета и кроз конституисање посебних, тзв. партиципативних права која омогућавају да дијете у већој мјери утиче на свој положај. Право дјетета на слободно изражавање мишљења операционализовано је Европском конвенцијом о остваривању дјечијих права чиме се етаблира читав низ посебних процесних права дјетета, чиме се стичу услови да дјеца на адекватан начин учествују у поступцима који тангирају њихова права и интересе и да изразе своје мишљење. Истраживања у упоредном праву показују да је у процесу усклађивања националних породичноправних система с *Конвенцијом о правима дјетета* (2001) значајан корак у побољшању положаја дјетета био унапређење његове процесне позиције у свим судским и административним поступцима који се тичу његових права и интереса.

Да би се процесно операционализовао онај статус који дијете има у домену материјалног права, било је неопходно изградити процесне инструменте који ће омогућити да дијете буде стварни субјект у свим поступцима у којима се, непосредно или посредно, одлучује о његовим правима. То је подразумевало да се дјетету обезбиједи пун процесни субјективитет и његова независна правна репрезентација у поступку, као и да се уобличи такви процесни механизми који ће омогућити да дијете буде информисано о свим аспектима правне ствари, да његове аутентичне жеље и мишљења буду утврђени, размотрени, вредновани и уважени и остваре одговарајући утицај на садржину саме одлуке (Палачковић, 2000).

Породични закон (2005) представља нормативни оквир права дјетета у Србији којим је послје четврт вијека реформисано породично право. Основни циљ законских промјена био је да се у области породичних односа успостави породичноправни систем компатибилан са савременим европским законодавством и праксом, уз пуно уважавање новог карактера породичних односа и савременог концепта права човјека, посебно права дјетета. Поред осталих трансформација у области брачних и породичних односа, *Породични закон* (2005) означава битне промјене и у области права дјетета.

Права дјетета су експлицитно утврђена као његова посебна и самостална лична права, а не као права изведена из дужности родитеља и осталих чланова породице. То је једна од важнијих одлика *Породичног закона* (2005). Права дјетета комплементарна су с правима родитеља и других правних субјеката и институција, имају јасно одређену садржину и праћена су конкретним материјалноправним захтјевима дјетета.

Правила *Породичног закона* (2005) којима је регулисан положај дјетета као субјекта породичних односа, редефинисани оквири пословне способности дјетета и његова посебна права, резултати су настојања да се домаћи прописи ускладе са савременим међународним и европским стандардима утврђеним *Конвенцијом о правима дјетета и Европском конвенцијом о остваривању дјечијих права* (2001). Нарочита пажња посљедњих неколико деценија посвећена је успостављању дјелотворне заштите дјетета-жртве. На међународном и европском нивоу развијени су високи стандарди заштите дјетета-жртва, које државе с већом или мањом успјешношћу имплементирају реформишући поједине гране правног система.

Факултативни протокол, уз *Конвенцију о правима дјетета о продаји дјетета, дјечјој проституцији и дјечјој порнографији* (2001) најбољи је примјер ширења заштите дјетета-жртва на нивоу међународног и европског права када се она у кривичном поступку појављују као оштећени или се саслушавају као свједоци. Република Србија је ратификацијом ових међународних инструмената преузела обавезу да своје национално законодавство усклади с преузетим међународним обавезама, али и да у пракси обезбиди њихову чешћу непосредну примјену него што је то до сада био случај.

Од великог су значаја одредбе *Конвенције* (2001) које постављају стандарде који се морају поштовати у ситуацијама када се обавља разговор с дјететом жртвом сексуалне експлоатације. У таквим ситуацијама државе уговорнице обавезују се на предузимање неопходних законодавних и других мјера којима се обезбеђује: да се разговори с дјететом одрже без неоправданог одлагања по пријављивању чињеница надлежним органима, да се разговори с дјететом обаве, када је неопходно, у просторијама за то пројектованим или адаптираним, да разговоре с дјететом води стручњак за то оспособљен и по могућности иста особа, да број разговора буде што мањи и то само онолико колико је пријеко потребно за потребе кривичног поступка, односно да дијете прати његов правни представник или, када је одговарајуће, одрасла особа по његовом избору, сем ако суд не донесе образложену одлуку о супротном у погледу те особе (Права жртва и ЕУ, 2011).

Прецизно утврђивање обавеза сваког од учесника у процесу правне заштите малолетних лица жртва прихваћено је и у Републици Србији; нека нова рјешења садржана су у *Закону о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица* (2005) и веома су важна за изградњу ефикасног модела кривичноправне заштите. Одредбе дјела трећег Закона о малолетницима (2005) представљају зачетак будућих реформи у овој области које ће у великом дијелу бити имплементирани у наш кривичноправни систем Законом о изменама и допунама *Закона о*

малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица (2005), чија је израда у току.

Закон о малолетницима (2005) показује да није ријеч о неким посебним судским органима, односно да нијесу у питању вијећа за малолетнике која суде пунољетним учиниоцима за поједина кривична дјела када се малолетно лице појављује као оштећено (Права жртва и ЕУ, 2011).

Веома је важно указати да су и одредбе трећег дијела Закона о малолетницима (2005) усмјерене и на заштиту оштећеног малолетног лица који се у поступку саслушава као свједок – оштећени од штетних посљедица кривичног права, односно секундарне виктимизације дјетета жртве. Законске норме трећег дијела Закона о малолетницима (2005), између осталог, омогућавају да се као доказ користе видео и аудио траке којима се региструје исказ и пружа могућност да се једном дата изјава малолетног лица користи и у каснијим фазама кривичног поступка без његовог додатног узнемиравања. Члан 150 овог Закона налаже да се малолетна лица могу саслушати само уколико је присутан психолог, педагог или неко друго стручно лице.

Саслушање малолетног лица које је оштећено кривичним дјелом могуће је реализовати два или више пута ако се покаже као неопходно и релевантно. Приликом саслушања малолетног лица као свједока омогућено је да оно да свој исказ у специјално за то намијењеној просторији, као и могућност коришћења транспарентног огледала и других процесних и техничких могућности.

Закључак

Евидентно је да бављење проблемом насиља над дјецом представља морални императив данашњице. Дијете које трпи насиље неминовно ће сносити посљедице по своје физичко и ментално здравље. Као што је већ напоменуто, не трпи само дијете- жртва, већ и цјелокупно друштво. Претходно наведене чињенице наводе на реаговање друштва и потребу да се дјеца заштите од било каквог облика насиља.

Насиље над дјецом може се јавити било гдје, у породици из које дијете потиче, у школи, средини у којој живи, због чега се феномен насиља према дјеци сматра изузетно сложеним. Релевантно је прићи овом проблему најприје аналитички, испитујући његов узрок, детерминанте и облике и у складу с тим реаговати у циљу заштите дјетета. Насиље према дјеци обухвата различите облике као што су физичко насиље, сексуално злостављање и психичко малтретирање. Што је дијете које је изложено насиљу млађе, тим је ситуација тежа. Отежавајућа околност јесте и утврђивање узрочно-посљедичне везе између насиља и његове посљедице.

Велики број истраживања наметнуо је различите корелације које су повезане с насиљем према дјечи. Тако, као релевантан фактор наводи се сиромаштво које, опет, има за посљедицу, поред насиља, да та дјеца у зрелом добу и сама буду сиромашна и склона агресивном и насилничком понашању. Неријетко се дешава да дјеца која трпе насиље не трпе само један облик насиља већ неколико њих.

Свакако да податке добијане истраживањем не треба узимати као неминовне. Постоје одређене теорије и претпоставке када је ријеч о узроцима насиља над дјецом, али то не значи да су такви сценарији неизбјежни. На насиље свако другачије реагује, због чега је тешко тачно утврдити узроке и посљедице. Неупитно је да насиље према дјечи оставља озбиљне посљедице по њихов развој, али то не значи да није могућ опоравак.

Ова информација треба да буде подстицај друштву да реагује и помогне дјетету, јер, и ако се дешавало насиље, не значи да мора и даље да се догађа. То даље имплицира да је један од главних проблема кад је ријеч о насиљу и традиција, односно насиље које се преноси с генерације на генерацију, с родитеља на дијете, с починитеља на жртву, што представља зачарани круг из којег је веома тешко изаћи. Реакција друштва и сваки облик заштите могу то спријечити.

Најважније је превентивно дјеловати како би се насиље над дјецом спријечило, а то се може постићи кроз информисање, едукацију и јачање капацитета родитеља за успјешно васпитање дјеце. Свакако да друштво треба да буде спремно да реагује ако до насиља дође. Важно је да постоји стручан кадар који ће се посебно бавити проблемом насиља над дјецом, али исто тако се не смије занемарити и реаговање појединаца када уоче да се дешава насиље у њиховој околини.

Литература

1. Ајдуковић, М. (1990). Стил одгоја у обитељи као фактор делинквентног понашања дјецe. *Примјењена психологија*, 11, 1–69.
2. Ammerman, R. T. (1990). Etiological models of child maltreatment: A behavioral perspective. *Behavior Modification*, 14, 230–254.
3. Бабовић, М. (2015). Теоријски и истраживачки приступи у проучавању структурног, културног и директног насиља, *Социологија*, Vol 57, бр. 2, 331–352.
4. Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320–330.
5. Browne, K., Herbert, M. (1997). *Preventing family violence*. New York: Wiley.
6. Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6, 167–191.
7. Gelles, R. J., Cornell, C. P. (1990). *Intimate violence in families*. London: Sage.
8. Марковић, С. (2018). *Спречавање и сузбијање насиља у породици*. Београд: Службени гласник РС.
9. Милић, В. Д. (2002). *Породично насиље над децом*. Temida, Vol. 5, br. 3, str. 51–58
10. Mülling Kinard, E. (1987). Child abuse and neglect. In: *Encyclopedia of Social Work*, 1, 222–231. *Silver Spring, National Association of Social Workers*.
11. Палачковић, Д. (2000). Процесна права детета према Европској конвенцији о остваривању дечијих права. *Правни живот*, 9, том I, 539–551
12. *Породични закон* (2005). Београд: Службени гласник РС.
13. *Права детета и Конвенција о правима детета* (2001). Београд: Југословенски центар за права детета.
14. Права жртва и ЕУ. *Изазови пружања помоћи жртвама* (2011). У: В. Николић-Ристановић и С. Ђокић (ур.). Београд: Виктимолошко друштво Србије; Прометеј.
15. Спасић, Д. (2009). *Карактеристике породичног насиља у Србији*. Београд: Задужбина Андрејевић.
16. Van Bueren, G. (1995). *The Interantioaln Law on the Rights of the Child*. London: Martinus Nijhoff Publishers.
17. Вучковић-Шаховић, Н. (2000). *Права детета и међународно право*. Београд: Југословенски центар за права детета.
18. *Закон о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривично правној заштити малолетних лица* (2005). Београд: Службени гласник РС.
19. Wolfe, D. A. (1991). *Preventing physical and emotional abuse of children*. London: Guilford Press.

DETERMINANTS, FACTORS AND INTERVENTIONS OF VIOLENCE AGAINST CHILDREN

Abstract

Violence against children is a problem not only for the child suffering from violence but also for society in general. It has different forms that define it, but we can say that domestic violence is a separate category. In order to develop into a healthy person, physically, emotionally and mentally, every child needs to have a firm footing in the family. Family is the basis of upbringing because the child in the family adopts not only behavioral patterns but also a view of the world and society around them. If child's basic needs are not a satisfaction of the family, this does not mean that society should neglect the needs of the child as well. Society needs to react with legal mechanisms to protect the child and to enable the child to develop properly. In this paper we shall discuss the means of protection of a child from violence in Serbia, and above all how a child is affected by domestic violence.

Key words: determinants, violence, violence against children, factors.

Nikola RAIČEVIĆ¹
Mirsada ŠABOTIĆ²
Sultan BEĆA³

PODRŠKA UČENICIMA ROMSKE I EGIPĆANSKE POPULACIJE (SARADNICI U SOCIJALNOJ INKLUZIJI RE U OBLASTI OBRAZOVANJA)

Rezime

Sva djeca imaju ista prava i svoj djeci se mora pružiti podrška tokom obrazovanja i vaspitanja. Činjenica je da se pri obrazovanju i vaspitanju djece iz romske i egipćanske populacije godinama javljaju problemi na kojima treba raditi sistemski, timski, multiprofesionalno zbog, prije svega, interesa djece i njihovog prava na obrazovanje. Prema Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju osnovno obrazovanje i vaspitanje je obavezno za svu djecu uzrasta od šeste do petnaeste godine života. Kao značajna podrška u procesu školskog obrazovanja država Crna Gora je, radeći na povećanju stepena upisa i smanjenju stepena odustajanja/napuštanja (*drop out*), uvela zanimanje *saradnik u socijalnoj inkluziji RE* u oblasti obrazovanja.

U ovom radu, napravljen je prikaz podrške učenicima romske i egipćanske populacije kroz različite instrumente, a jedan od najvažnijih je, svakako, uvođenje standarda za zanimanje *saradnik u socijalnoj inkluziji RE* u oblasti obrazovanja.

¹ mr Nikola Raičević, prof. razredne nastave, nastavnik – savjetnik, JU OŠ „Radomir Mitrović“, Berane.

² mr Mirsada Šabotić, prof. crnogorskog – srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti, JU Gimnazija „30. septembar“. Rožaje.

³ Sultan Beća, saradnik u socijalnoj inkluziji RE u oblasti obrazovanja / RE medijator, JU OŠ „Radomir Mitrović“, Berane.

Ključne riječi: *Romi, Egipćani, podrška, škola, saradnik u socijalnoj inkluziji RE u oblasti obrazovanja, učenici, RE medijator, mentor, tutor.*

Uvod

U teškim godinama raspada bivše Jugoslavije, kada su ratovi dostizali vrhunac u našem komšiluku, Crna Gora je uspjela da opstane, sačuva svoj unutrašnji sklad i multietničnost i bude dom hiljadama izbjeglih i raseljenih lica. Prilikom ratnih dešavanja na Kosovu, veliki broj romske i egipćanske populacije svoje utočište je pronašao u zemljama u regionu, a time se i njihov status dodatno unazadio zbog svih dešavanja koja rat nosi sa sobom. Svjesna njihove teške situacije i ukupnog socioekonomskog statusa Crna Gora je 2005. godine, zajedno s još nekoliko evropskih zemalja (Češka, Mađarska, Makedonija, Rumunija, Hrvatska, Srbija i dr.), pristupila *Dekadi uključivanja Roma 2005–2015*, koju je inicirala Svjetska banka.

Vlada Crne Gore je 2005. godine usvojila Nacionalni akcioni plan za implementaciju Dekade, s ciljem da kroz različite implementacije projekata iz oblasti obrazovanja, zapošljavanja, stanovanja i zdravstvene zaštite, koje treba realizovati do 2015. godine, uključi romsku i egipćansku populaciju u društvo i smanji siromaštvo u kojem se nalazi ova populacija. Vlada Crne Gore je u tom cilju 2007. godine usvojila Strategiju za poboljšanje položaja RAE populacije u Crnoj Gori 2008–2012, a nakon toga i drugu – Strategija za poboljšanje položaja Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2012–2016.

S obzirom na to da je položaj pripadnika romske i egipćanske populacije još uvijek neuravnotežen u mnogim područjima (socijalni, ekonomski, društveni, zdravstveni i sl.), Vlade Crne Gore je izradila novu Strategiju za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana 2016–2020. godine, pri čemu je definisala nacionalne prioritete kako bi se konkretno djelovalo u procesu integrisanja ove populacije i poboljšanja njihovog statusa u društvu, te njihovih prava, koja su zagarantovana različitim konvencijama i Ustavom, kao najvećim pravnim aktom.

„Prema postojećim i dostupnim podacima iz popisa stanovništva, domaćinstva i stanova u Crnoj Gori, 6.251 lice se izjasnilo da pripada romskoj nacionalnosti ili 1,01% od ukupnog broja stanovnika. Populacija Egipćana broji 2.054 lica, odnosno 0,33% od ukupnog stanovništva, dok romskim kao maternjim jezikom govori 5.169 lica. Najveći broj Roma živi na teritoriji Podgorice (3.988), zatim Berana (531), Nikšića (483), Bijelog Polja (334), Herceg Novog (258), a najveći broj Egipćana se nalazi u Podgorici (685), Nikšiću (446), Tivtu (335) i u Beranama (170). Romskim kao maternjim jezikom u Crnoj Gori govori 5.169 osoba. Pripadnici Roma u svijetu govore jezičnim dijasistemom koji čini oko 60 dijalekata, često potpuno različitih. Najčešći dijalekt kod nas je Gurbetski. Najveći

broj Egipćana koji žive u Tivtu, govori albanskim jezikom⁴.”

Pomenuta i aktualna strategija podrazumijeva socijalnu inkluziju koja se oslanja kroz lepezu sljedećih oblasti: stanovanje, obrazovanje, zdravstvena zaštita, zapošljavanje, pravni status, socijalni status i kultura, jezik i identitet.

Kako je obrazovanje stub jednog društva, to je u ovom radu poseban akcenat isključivo na obrazovanju, vaspitanju učenika romske i egipćanske populacije te njihovoj podršci.

1. Obrazovanje romske i egipćanske djece

Crna Gora je u proteklih 13 godina ostvarila napredak u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Sve veći broj djece romske i egipćanske populacije upisuje osnovnu školu. Veliki broj nastavnika pohađao je seminare i različite oblike stručnog usavršavanja u pogledu inkluzivnog obrazovanja. Ministarstvo prosvjete, Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, Zavod za školstvo Crne Gore, Pedagoški centar Crne Gore i dr., kao i NVO sektor su kroz različite angažmane, projekte, usavršavanja pružali i pružaju podršku inkluziji s posebnim akcentom na RE populaciju.

„Prema podacima Popisa stanovništva, domaćinstava i stanova iz 2011. godine, polovina od ukupnog broja djece romske i egipćanske populacije pohađa školu. Manje od jedne trećine završi osnovnu školu, dok 7% njih završi srednje obrazovanje. To je ipak ogromna razlika u poređenju sa 98%, odnosno 86% kolika je stopa završetka osnovne, odnosno srednje škole među djecom većinske populacije. Samim tim, uspjeh u obrazovanju djece romske i egipćanske populacije je na mnogo nižem nivou nego kod ostatka stanovništva. Takva situacija za rezultat ima to da najveći dio Roma i Egipćana u dobi radne sposobnosti nema adekvatno obrazovanje potrebno za angažman na bolje plaćenim poslovima. Zato je od izuzetnog značaja investiranje u obrazovanje romske i egipćanske djece da bi se kasnije mogli osposobiti za uspješan pristup tržištu rada.”⁵

Kurikulum obrazovanja i vaspitanja usmjeren je na razvijanje demokratskih kompetencija vrijednosti i stvaranje pedagoškog okruženja bez socijalne isključenosti. Opštim Zakonom o obrazovanju i vaspitanju⁶ (član 5) propisuje se zabrana diskriminacije u oblasti obrazovanja i vaspitanja. Po Zakonu o zabrani

⁴ Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, (2016): Strategija za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020, Podgorica, str. 7.

⁵ Ibidem, str. 24.

⁶ „Službeni list RCG“, br. 64/2002, 31/2005, „Službeni list CG“, 49/2007, 4/2008, 21/2009, 45/2010, 40/2011, 45/2011, 36/2013, 39/2013, 44/2013, 47/2017.

diskriminacije⁷ diskriminacijom u oblasti vaspitanja, obrazovanja i stručnog osposobljavanja smatra se otežavanje ili onemogućavanje upisa u vaspitnoobrazovnu ustanovu i ustanovu visokog obrazovanja, izbora obrazovnog programa na svim nivoima vaspitanja i obrazovanja, isključivanje iz ovih ustanova, otežavanje ili uskraćivanje mogućnosti praćenja nastave i učešća u drugim vaspitnim, odnosno obrazovnim aktivnostima, razvrstavanje djece, učenika, polaznika obrazovanja i studenata, zlostavljanje ili na drugi način neopravdano pravljenje razlika ili nejednako postupanje prema njima, po nekom od osnova propisanih članom 2 ovog Zakona (rasa, boja kože, nacionalna pripadnost, društveno ili etničko porijeklo, vezi s nekim manjinskim narodom ili manjinskom nacionalnom zajednicom, jezik, vjera ili uvjerenje, političko ili drugo mišljenje, pol, rodni identitet, seksualna orijentacija, zdravstveno stanje, invaliditet, starosna dob, imovno stanje, bračno ili porodično stanje, pripadnost grupi ili pretpostavka o pripadnosti grupi, političkoj partiji ili drugoj organizaciji, kao i drugim ličnim svojstvima). „Od svih nacionalnih manjina i etničkih skupina u Bosni i Hercegovini mladi Romi su u najtežem socijalnom položaju. Ova djeca su izložena visokom stupnju multiple socijalne isključenosti. Veoma mali broj ih završava osnovnu školu, a još manje pohađa i završava srednju školu. Broj integriranih Roma u zajednicu nije vrijedan pomena. Njihovu socijalnu zaštitu mora da prati koordinirana aktivna socijalna politika i fleksibilni projekti (kulturalno prilagođeni programi edukacije, zdravstvene zaštite, poticanje na odgovorno roditeljstvo, zapošljavanje i poboljšanje uvjeta stanovanja i dr.)⁸.“

Znanje i permanentno obrazovanje su pokretači razvoja crnogorskog društva.

„Polaskom u školu dete stupa u javni život. Institucionalno vaspitanje i obrazovanje se (u svakom društvu danas) temelji na osnovnim školama. Zato svakom razmatranje obrazovno-vaspitanog sistema treba početi osnovnom školom, a naročito pitanjima koja društvo u razvoju, ili buduće društvo, očekuje od tog sistema. Prvo obrazovanje sistema, ima fundamentalni, stalan, gotovo neprolazan značaj. Naime, osnovno obrazovanje se stiče u ranom dobu, tako da su vaspitno-obrazovni ishodi tog procesa najdugotrajniji⁹.“

Obrazovanje je značajan resurs kojim se suzbija siromaštvo RE populacije i integriše njihov status u društvu.

1.1. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje

Cilj obrazovanja nije više samo usvajanje znanja i razvijanje kompetencija. Taj cilj treba obogatiti onim što je stvarni život i naučiti učenike da misle.

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje od presudnog je značaja za cjelokupan rast i razvoj djeteta. Usljed činjenice da se u porodičnom okruženju djeci romske i egipćanske populacije ne mogu pružiti neophodna znanja i vještine,

⁷ Zakon o zabrani diskriminacije („Službeni list CG“, broj 46/10, 18/2014).

predškolsko vaspitanje i obrazovanje značajan je faktor socijalizacije djece koji može da pruži značajnu podršku za bolje rezultate djece u osnovnom obrazovanju. Kroz svoje kulturne, javne manifestacije, proslave, predstave i slično, te kroz inicijativu, saradnju, javni nastup, odgovornost, responsibilnost i pozitivne navike – u predškolskim ustanovama se razvijaju početne pozitivne sposobnosti, umijeća, znanja. U tom smislu veoma je potrebno da se porodica promijeni i da shvati značaj obrazovanja, da se mijenja svijest jer je porodica stub zaštite i čini najvažniju društvenu snagu pravilnog vaspitanja. „Ona je u stanju, kao najviši instrument društvene kontrole, da vodi stalnu i nezamenljivu brigu o deci i mladima, da jača njihovu psihosocijalnu stabilnost i razvija kod njih osećaj odgovornosti¹⁰.“ „Dok dete ne pođe u vrtić ili školu, porodica je najvažniji faktor vaspitanja. Tu se postavljaju temelji buduće ličnosti, stiču početna uverenja, primaju prvi elementi znanja, formiraju voljne radnje, karakter i slično. A i kada dete pođe u školu i kasnije, dejstvo porodice ne prestaje¹¹.“

Autoritet porodice u očima djece je veliki. Zato je potrebno da roditelji budu aktivni građani, da budu dobro obaviješteni i pokazuju interesovanje za rad i razvoj svoje djece.

„U ovom pogledu podaci ukazuju da od sve djece u predškolskom uzrastu, njih oko 21,5% upisuje vrtić (dječaci 20,6% i djevojčice 22,4%). Pozitivan indikator je svakako istraživački nalaz da od sve upisane djece u predškolskim ustanovama imamo veoma mali procenat onih koji napuštaju vrtić, tačnije samo 2,2% (2,8% dječaci i 1,5% djevojčice). Drugim riječima, drop out romske i egipćanske djece nakon upisa u vrtić gotovo da ne postoji. To je razlog više da se insistira na većem stepenu upisa u vrtiće. Stoga, Strategijom je predviđeno da se primjenom dolje predloženih mjera do 2020. godine procenat upisane djece u vrtić poveća na 40% (sa sadašnjih 21,5%)¹².“

Kao posebna podrška u vidu predškolskog obrazovanja, u Crnoj Gori su pripremni vrtići za djecu romske i egipćanske populacije sprovedeni za predškolce koji su stekli pravo na upis u osnovnu školu, a nijesu bili obuhvaćeni niti jednim sistemskim oblikom vaspitanja i obrazovanja. Aktivnosti su podrazumijevale kontakt i saradnju s porodicama, romskom i egipćanskom zajednicom, lokalnom samoupravom, opštinskim organizacijama Crvenog krsta, centrima za socijalni rad, školama u koje će djeca biti upisana i ostalim akterima. Međutim, neophodno je da roditelji shvate značaj socijalizacije i uključe svoju djecu u ovaj vid ob-

¹⁰ Milutinović, M., Aleksić, Ž. (1989): Maloletnička delinkvencija, (Uzroci, sprečavanje, otkrivanje i resocijalizacija), Naučna knjiga, Beograd, str. 93.

¹¹ Kostić, N. (2001): Sociologija ljudske zajednice, Učiteljski fakultet, Beograd, str. 232.

¹² Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, (2016): Strategija za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020, Podgorica, str. 25.

razovanja uz podršku države onima koji primaju materijalno obezbjeđenje porodice (određene beneficije).

1.2. Osnovno obrazovanje

Kao država u kojoj je osnovno obrazovanje besplatno, Crna Gora ima obavezu da osigura da sva djeca pohađaju nastavu, bez obzira na pol, rasu, vjeru, socijalno porijeklo ili neko drugo lično svojstvo.

Školu možemo posmatrati kroz njene dvije značajne funkcije: pedagošku (učenje djece u razvoju) i društvenu (društveni okviri, ciljevi, zadaci...). Pored navedenih funkcija, škola ima i dr. funkcije. Cilj obrazovanja ne smije biti više samo i isključivo usvajanje znanja i razvijanje vještina i navika. Taj cilj treba obogatiti onim što je stvarni život.

Kao vaspitni sistem u školi se:

- razvija svijest o sebi, svojoj ličnosti, potrebama, mogućnostima, razvija samopouzdanje, uči i upravlja sopstvenim procesom učenja;
- razvija osjećaj za odgovornost, samovrednovanje, samocjenjivanje, samostalnost, razvija sloboda za samostalno donošenje odluka, sloboda mišljenja, argumentacija;
- razvija kreativnost, upravljanje emocijama, miroljubivo rješavanje sukoba kao i svijest o potrebi tolerantnog prihvatanja različitosti (stariji, mlađi, bolesni, drugačiji itd.), razvija svijest o ponosu i osjećaju zadovoljstva.

„Prema podacima istraživanja koje je Ministarstvo sprovelo 2016. osnovnu školu upisuje 76% romske djece. Dakle, procenat je značajno veći nego kada je riječ o vrtićima, ali sa važnom napomenom da je osnovna škola 'obavezna'. Društim riječima, svako četvrto dijete romske i egipćanske nacionalnosti ne upisuje osnovnu školu iako je upis obavezan po zakonu. Sa druge strane, poseban problem jeste napuštanje osnovne škole koje je u većinskoj populaciji gotovo nepostojeće. Podaci ukazuju da preko 11% romske djece napušta školu (dječaci 9,4% i djevojčice 13,8%). To znači, da nakon napuštanja, od ukupnog broja romske i egipćanske djece osnovno obrazovanje završava nešto oko 68% u odnosu na ukupan broj djece tog uzrasta...“

Broj upisane romske i egipćanske djece u osnovnom obrazovanju u Crnoj Gori, shodno podacima nadležnih institucija, razvrstan po polnoj strukturi:

- školske 2011/2012: 1582 djece (856 M, 726 Ž)
- školske 2012/2013: 1583 djece (857 M, 726 Ž)
- školske 2013/2014: 1582 djece (856 M, 726 Ž)
- školske 2014/2015: 1538 djece (816 M, 722 Ž)
- školske 2015/2016: 1438 djece (772 M, 666 Ž)¹³

¹³ Ibidem, str. 26, 27.

Država pruža različite vidove podrške u pogledu obrazovanja učenika RE populacije. Učenici osnovnih škola iz RE populacije dobijaju besplatne udžbenike, srednjoškolci imaju pravo na stipendiju, dok studenti u organizaciji Ministarstva za ljudska i manjinska prava imaju, takođe, stipendije. Pored navedenog, tri škole su u okviru REF-a (Romskog obrazovnog fonda) dobile kombi.

1.3. Srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje

Učenici romske i egipćanske populacije u ranijem periodu upisivani su u srednje škole u kojima se nastava izvodi na crnogorskom i ostalim jezicima u službenoj upotrebi u skladu s principima afirmativne akcije.

Zbog napuštanja osnovne škole, kao i nepotpunog obuhvata romske djece upisom u osnovne škole, što je obavezna zakonska kategorija, realan je podatak da od sve romske i egipćanske djece koja su u školskom uzrastu, njih 49% upisuje srednju školu (52% dječaka i preko 44% devojčica). Preciznije, od njih 68% koji su završili osnovnu školu, svako peto dijete i ne upiše srednju školu. Naša država čini posebne napore kako bi se povećao broj djece, koja upisuju osnovnu školu, odnosno upisuju srednju školu i fakultete. „Prema tome, akcenat Strategije biće na povećanju stepena upisa i smanjenje stepena drop-out djece. Međutim, ne smije se zaboraviti da se određene mjere moraju definisati kada je riječ o obrazovanju i stručnom osposobljavanju starije populacije, tj. onih koji nijesu u školskom uzrastu. Podaci ukazuju da je obrazovna struktura ove populacije veoma nepovoljna, a ova nepovoljnost jako negativno utiče na njihovu mogućnost zapošljavanja, kao i na nemogućnost da se pruži adekvatna podrška vlastitoj deci koja su u procesu obrazovanja. Na osnovu istraživanja identifikovano je da 38% punoljetnih Roma i Egipćana nema nikakvo obrazovanje. Njih 37% imaju nezavršenu osnovnu školu, a 17% završenu osnovnu školu. Treći stepen stručne spremlje završilo je nešto ispod 6% punoljetnih Roma i Egipćana, a četvorogodišnju srednju školu samo 2,2%. Prema tome, obrazovanje odraslih je poseban problem kome se mora posvetiti pažnja¹⁴.“

Program stipendiranja i pomoći u obrazovanju za sve srednjoškolce i visokoškolce romske i egipćanske populacije koji funkcioniše od 2008. godine, funkcioniše na način što se stipendije isplaćuju svim srednjoškolcima i visokoškolcima koji ispunjavaju uslove i to u iznosu od 60,00 eura, odnosno 150,00 eura na mjesečnom nivou.

Pored pomenutog, za sve upisane učenike srednjih škola RE populacije realizovana je i aktivnost dodjeljivanja mentora u srednjim školama. Mentori su zaduženi da prate učenike i brinu o njihovoj redovnosti pohađanja nastave i uspjeha u školi. Od novembra 2019. godine, i osnovne škole u kojima ima uče-

¹⁴ Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, (2016): Strategija za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020, Podgorica, str. 28.

nika RE populacije, u skladu s predviđenim kriterijumima, dobile su nastavnike mentore. NVO *Mladi Romi* je u saradnji s Ministarstvom prosvjete Crne Gore na osnovu raspisanog konkursa za mentore izabrala mentore za osnovne škole u okviru projekta „Unapređenje osnovnog obrazovanja – prvi korak ka kvalitetnom srednjem obrazovanju“ za školsku 2019/2020. godinu¹⁵. Takođe, u saradnji s mentorima i upravama škola, izvršena je i selekcija tutora za ove učenike u srednjim školama. Tutori su profesori u školama, koji pružaju dodatnu podršku učenicima iz onih predmeta iz kojih imaju negativne ocjene i za čije im je savladavanje potrebna dodatna motivacija i podrška. Pored navedenog, srednje škole su dobile preporuku Ministarstva prosvjete da upišu djecu RE populacije, po osnovu principa afirmativne akcije.

„Shodno podacima nadležnih institucija, broj upisanih srednjoškolaca i visokoškolaca romske i egipćanske populacije u prethodnom periodu“¹⁶ prikazan je u sljedećoj tabeli¹⁷:

2012/2013.	2013/2014.	2014/2015.	2015/2016.
Br. studenata 9	15	17	20
Br. srednjoškolaca 75	81	69	99

Tabelarni prikaz o broju upisanih srednjoškolaca i visokoškolaca RE populacije

„Predškolsko vaspitanje i obrazovanje, školske 2018/19. godine je pohađalo 191 dijete (105 M, 86 Ž) romske i egipćanske populacije; Osnovnu školu, školske 2018/19. pohađa 1.793 (936 M, 857 Ž) učenika/učenica romske i egipćanske populacije; Broj srednjoškolaca romske i egipćanske populacije školske 2018/19. jeste 137 (M 75, 62 Ž); Broj studenata romske i egipćanske populacije akademske 2017/18. godine kojima su isplaćene stipendije je 16¹⁸.“

Značajnu podršku obrazovanju pružaju i organizatori obrazovanja odraslih, koji su licencirani za sprovođenje Programa obrazovanja za elementarno funkcionalno opismenjavanje i Programa osnovne škole za odrasle, koji realizuju programe za nepismena lica i lica koja nemaju kompletno osnovno obrazovanje. Većina tih polaznika su predstavnici romske i egipćanske populacije. Centar za stručno

¹⁵ U JU OŠ „Radomir Mitrović“ u Beranama, izabrani su mentori za učenike 8. i 9. razreda, u okviru pomenutog projekta. Mentori su: mr Nikola Raičević, prof. razredne nastave, mr Marijana Vujović, prof. razredne nastave, Katarina Bulatović, prof. razredne nastave i Dijana Asović, prof. srpskog jezika i književnosti.

¹⁶ Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, (2016): Strategija za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020, Podgorica, str. 29.

¹⁷ Po Strategiji za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u CG 2016–2020, Podgorica.

¹⁸ Ministarstvo za ljudska i manjinska prava: Akcioni plan za sprovođenje strategije za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020. za 2019. godinu, str. 6.

obrazovanje je u saradnji s Institutom za socijalnu inkluziju pripremio Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, (2016): Strategija za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020. standarde zanimanja *saradnik u socijalnoj inkluziji* Roma i Egipćana o čemu će biti detaljnije pisano u daljem tekstu.

1.4. Ciljevi i mjere predviđene Strategijom¹⁹

Povodom poboljšanja obrazovanja pripadnika romske i egipćanske populacije predviđeni su sljedeći ciljevi:

Povodom poboljšanja obrazovanja pripadnika romske i egipćanske populacije predviđeni su sljedeći ciljevi:

– Podizanje svijesti o značaju obrazovanja romske i egipćanske populacije

Kampanje su usmjerene na roditelje u saradnji s nadležnim institucijama, koje trebaju da realizuju prevashodno romske i egipćanske NVO kao i Ministarstvo prosvjete, Ministarstvo za ljudska i manjinska prava. To podrazumijevaju kampanje za upis u vrtić, osnovnu školu, srednju školu).

– Posebne mjere usmjerene na smanjenje stepena napuštanja/odustajanja (drop-out)

Ove mjere su u funkciji smanjenja napuštanja škole na svim nivoima. Kao prvi instrument je predviđeno *Case management* po kome će se formirati komisije za praćenje djece u riziku od napuštanja škole. Nakon toga, obezbjeđivanje školskog prevoza za romsku i egipćansku djecu, pa prevencija maloljetničkih i/ili prisilnih brakova među romskom i egipćanskom populacijom, što podrazumijeva edukacije za nastavni kadar. Sljedeći instrument su već pomenuti tutorski časovi za učenike srednje škole iz redova romske i egipćanske populacije kao i podrška kroz program nastavnik/mentor o čemu je bilo riječi. Kao poseban instrument izvjesno je oslobađanje plaćanja prilikom upisa u IV razred srednje škole i polaganja IV stepena srednjeg obrazovanja za one pripadnike romske i egipćanske populacije koji su završili trogodišnju srednju školu.

– Pospješivanje školskog uspjeha romske i egipćanske djece

U okviru ovog cilja predviđeni su sljedeći instrumenti:

- informisanje o mogućnostima upisa djece kojima je albanski maternji jezik u škole u kojima se nastava izvodi na albanskom jeziku, što podrazumijeva pripremu, štampanje i distribuciju informativnih flajera i ostalih materijala u cilju informisanja pripadnika romske i egipćanske populacije kojima je maternji jezik;

Organizacija zimskih i ljetnjih kampova za najbolje učenike romske i egipćanske populacije VII, VIII i IX razreda o Instrument/mjera;

¹⁹ Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, (2016): Strategija za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020.

- edukacija nastavnog kadra u dijelu rada s djecom romske i egipćanske populacije o instrument/mjera;
- edukacija i trening roditelja usmjerenih na podizanje svijesti roditelja romske i egipćanske populacije o važnosti obrazovanja;
- povećan stepen učešća romske i egipćanske djece u dopunskoj nastavi;
- povećan stepen učešća roditelja romske i egipćanske djece u radu škola, to jest, povećanje prisustva roditelja romske i egipćanske djece roditeljskim sastancima, posredstvom motivacionih sastanaka koji bi doveli do uključivanja roditelja djece u rad Savjeta roditelja (osnovnih škola);
- studentska volonterska praksa, pri čemu studenti volonteri pomažu u izradi domaćih zadataka radi što bržeg savladavanja jezičkih barijera s kojima se ova djeca suočavaju u pogledu procesa obrazovanja.

– Povećanje stepena upisa romske i egipćanske djece u predškolsko obrazovanje

O značaju predškolskog obrazovanja je već bilo riječi. U skladu s tim, Strategijom se predlaže da se svake godine organizuju pripremni vrtići za djecu romske i egipćanske populacije koja nikad nijesu bila u formalnom obrazovanju, a stekli su zakonski uslov za upis u školu. „Pripremni vrtići koji su u prethodnom periodu već organizovani u osam crnogorskih gradova: Podgorica, Nikšić, Bijelo Polje, Berane, Ulcinj, Bar, Tivat i Herceg Novi, nastaviće da se realizuju i u narednom periodu. Obuku nastavnog kadra sprovodiće Zavod za školstvo koji i formalno snosi troškove za medijatore. Sve troškove prevoza, hrane i smještaja snosili bi vrtići koje djeca pohađaju. Sva djeca će biti obuhvaćena sistematskim pregledom i testiranjem za upis u školu. Praksa je pokazala da sva djeca koja pohađaju pripremne vrtiće uspješno završavaju prvi razred, a istovremeno se smanjuje i *drop-out*²⁰.“ Ovaj cilj će se ostvariti realizacijom sljedećih mjera i instrumenata: povećanjem stepena upisa romske i egipćanske djece u predškolske ustanove, oslobođanjem od plaćanja troškova predškolskog obrazovanja, jačanjem frekventnosti, funkcije i efekata pripremnih vrtića.

– Povećanje stepena upisa i smanjenje stepena odustajanja/napuštanja (*drop out*) na svim nivoima obrazovanja

Osnovni instrument kojim se želi povećati stepen upisa i smanjenje napuštanja škole jeste uvođenje u sistem standarda zanimanja *saradnik u socijalnoj inkluziji za Rome i Egipćane* u oblasti obrazovanja uz već pomenuto obezbjeđivanje besplatnih udžbenika za djecu romske i egipćanske populacije, povećanje stepena upisa pripadnika romske i egipćanske populacije u srednju školu, s posebnim naglaskom na djevojčice te povećanje stepena upisa pripadnika romske i egipćanske populacije na visokoškolske ustanove, s posebnim naglaskom na žene Romkinje i Egipćanke.

²⁰ Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, (2016): Strategija za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020, Podgorica, str. 34.

2. Uvođenje i jačanje uloge Saradnika u socijalnoj inkluziji Roma i Egipćana u oblasti obrazovanja

U okviru ovog instrumenta izvršen je standard zanimanja *saradnik/saradnica u socijalnoj inkluziji Roma i Egipćana* u oblasti obrazovanja²¹. Ključni zadatak Saradnika u obrazovanju jeste da u saradnji sa školskim institucijama pomogne pri identifikaciji i upisu romske i egipćanske djece u obrazovni sistem. Posebno, zadatak saradnika jeste da pruža neposrednu podršku romskoj i egipćanskoj djeci u ostvarivanju prava na obrazovanje, vodi evidenciju o učenicima, podstiče djecu na uključivanje u sistem obrazovanja, podstiče redovnost učenika u pohađanju nastave i vannastavnih aktivnosti, učestvuje u dolasku učenika do obrazovne ustanove (škole), posreduje prilikom savladavanja jezičkih barijera između obrazovne institucije i učenika, što je jedan od glavnih zadataka. Pored navedenog, promovise značaj permanentnog učenja u okviru RE zajednice, priprema izvještaj o svom radu, govori jezikom koji je u službenoj upotrebi i jezikom zajednice s kojom radi, koristi ICT u skladu s potrebama svog posla.

Jedan od važnijih zadataka saradnika je da u intenzivnoj komunikaciji s roditeljima preduzima konkretne mjere kako bi se spriječilo napuštanje škole.

U okviru analiziranja, planiranja i organizacije rada *saradnik u socijalnoj inkluziji RE* u oblasti obrazovanja ili RE medijator (u daljem tekstu saradnik/saradnica) pravi, u saradnji s pretpostavljenim, plan prostorne i vremenske organizacije rada (prostor za rad, vrijeme rada), zna sadržaj, obim posla i svoje nadležnosti i vrši pripremu za rad.

Operativni poslovi saradnika/saradnice podrazumijevaju njegov/njen rad s korisnicima:

- redovno posjećivanje korisnika/korisnica (djece i roditelja) u cilju njihovog motivisanja i pospješivanja uključenja u vaspitno-obrazovni proces;
- informisanje korisnika/korisnica o njihovim pravima, obavezama, zakonskim konsekvencama i uslugama koje pružaju obrazovne ustanove. Pored navedenog, saradnik/saradnica se stručno usavršava, pohađa programe stručnog usavršavanja (na primjer, u okviru programa rada Ministarstva za ljudska i manjinska prava, Ministarstva prosvjete, NVO sektora).

Pored navedenog, saradnici/saradnice upućuju neposrednu pomoć djeci i njihovim roditeljima prilikom upisa u neku od obrazovnih institucija, učestvuju u organizaciji dolazaka djece do obrazovne ustanove, te podstiču redovnost pohađanja redovne, dodatne i dopunske nastave kao i vannastavnih aktivnosti kako u formalnom tako i u neformalnom obrazovanju. U JU OŠ „Radomir Mitrović“

²¹ Na osnovu člana 31 stav 2 Zakona o stručnom obrazovanju („Službeni list RCG“, br. 64/02 i 49/07 i „Službeni list CG“, br. 45/10 i 39/13), na prijedlog Savjeta za kvalifikacije, Ministarstvo rada i socijalnog staranja donijelo je Rješenje o standardu zanimanja saradnik/saradnica u socijalnoj inkluziji Roma/Romkinja i Egipćana/Egipćanki u oblasti obrazovanja.

u Beranama, saradnici redovno animiraju i podstiču djecu da učestvuju u vannastavnim aktivnostima prilikom obilježavanja Dana Roma, Dana inkluzije, Dana škole, te različitim projektnim aktivnostima koje se sprovode u školi.

Povodom rada s obrazovnim ustanovama, saradnici obavještavaju nastavnike o svim bitnim informacijama koje se tiču socijalnog okruženja djece i roditelja i uočavaju probleme koji mogu dovesti do odustajanja djece od započetih obrazovnih aktivnosti. O tome obavještavaju i upravu škole. Oni su svakako velika podrška nastavnicima prilikom savladavanja jezičkih barijera u radu s djecom i saradnji s roditeljima učenika, što naravno podrazumijeva da znaju i jezik zajednice i službeni jezik.

Naravno, njihov rad podrazumijeva i administrativni dio koji se sastoji od vođenja evidencije o djeci, pripremanja i predavanja izvještaja nadređenom i korišćenje ICT u svom radu. Takođe, oni znaju pravila poslovne komunikacije. Primjenjuju svoja znanja medijatora radi konstruktivnog rješavanja konflikata i primjenjuju mehanizme za smanjivanje posljedica predrasuda, stereotipa i diskriminacije. Poznaju osnove zdravstvene i ekološke zaštite na radu.

Pored navedenog, predviđeno je, prema pomenutoj Strategiji, da se saradnicima u socijalnoj inkluziji RE u oblasti obrazovanja (koji ispunjavaju sve zakonom propisane uslove – a najvažniji su uslovi najmanje III stepen stručnog obrazovanja, završena obuka Ministarstva prosvjete i znanje jezika zajednice i službenog jezika) omogući prijem u stalni radni odnos – „prijem u radni odnos najmanje 10 saradnika.“²²

Donošenjem Strategije za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020. propisana je obaveza izrade protokola o postupanju i prevenciji ranog napuštanja školovanja. Cilj protokola je da se podstakne i uspostavi multidisciplinarna saradnja s jasno razrađenim postupanjima svih subjekata. Pažnja je na podizanju svijesti svih, posebno roditelja i djece koji su u riziku usljed raznih okolnosti. Pod tim se podrazumijeva rad s roditeljima i djecom kroz razne programe osnaživanja i prepoznavanja značaja obrazovanja.

Rano napuštanje škole, odnosno osipanje učenika iz sistema obrazovanja, odnosi se na djecu koja u toku školske godine napuste školu (obrazovanje), tj. napuste školu prije sticanja svjedočanstva o završenom razredu; ne nastave dalje osnovno obrazovanje ili po završetku osnovne škole ne nastave dalje obrazovanje u srednjoj školi. Obaveze škole po predviđenom protokolu jesu redovno, na sedmičnom nivou, vođenje evidencije – svaki odjeljenjski starješina redovno prati porodični status djeteta koji može biti u riziku: razvedene porodice, socijalno deprivirani, loš socio-ekonomski status, porodice zavisnika, romska zajednica, neprihvaćenost od vršnjaka, udaljenost od škole – problem prevoza i sl.

²² Ministarstvo za ljudska i manjinska prava: Akcioni plan za sprovođenje strategije za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020. za 2019. godinu, str. 7.

Neki od parametara koje oni prate i obavještavaju upravu škole jesu: školski uspjeh – broj nedovoljnih ocjena, izostanci – opravdani i neopravdani, dopunska nastava za svakog učenika: broj, učestalost, predmet, vladanje – vaspitne mjere, odlasci u inostranstvo, sklonost ka zloupotrebi psihoaktivnih supstanci ili igrama na sreću, drugo rizično ponašanje: sumnja na dječiji rad (prosjačenje), odbijanje nastave na uzrastu oko 11 godina, sumnja na zasnivanje braka, maloljetnička trudnoća.

Važan parametar jeste uključenost roditelja – broj usmenih poziva s roditeljima; broj pismenih poziva roditeljima; vođeni razgovori (datum, s djetetom / s roditeljem, individualni razgovor / roditeljski sastanak, opis razgovora).

Preventivne mjere škole:

- praćenje pohađanja nastave, postignuća, organizovanje dopunske nastave za učenike koji zaostaju u savlađivanju nastave;
- podrška stručne službe – primjenjuju se metode i tehnike individualnog rada s djetetom. Realizuje se stručno-savjetodavni, individualni i grupni rad / radionice;
- individualni sastanci s roditeljima – organizuje se edukativno savjetodavni rad s roditeljima;
- individualno obavještavanje roditeljima o terminima roditeljskih sastanaka;
- tematski roditeljski sastanci za roditelje djece koja su u riziku od ranog napuštanja školovanja, s posebnim akcentom na RE roditelje (higijena, redovnost pohađanja nastave, dječja prava, roditeljske obaveze i sl.);
- terenske posjete učenicima koji su u riziku od napuštanja školovanja, a posebno pripadnicima RE populacije (na početku svakog polugodišta, kad se pojavi konkretan problem, odjeljenjski starješina / učitelj). Ovo redovno rade članovi Tima²³, pojedini nastavnici, saradnici, direktor škole – usljed različitih povoda;
- uključivanje roditelja depriviranih porodica u život škole (proslave školskih praznika, Dan Roma, Dan inkluzije i sl.);
- realizovanje obuka za upravu škola, nastavni kadar, pedagoško-psihološke službe i medijatore u cilju jačanja njihovih kapaciteta za preventivno djelovanje i prepoznavanje pojava koje dovode do ranog napuštanja školovanja, npr. trgovina djecom, sklapanje nedozvoljenog braka, ekonomska eksploatacija djece i dr.

²³ Formiranje školskog tima u JU OŠ „Radomir Mitrović“ u Beranama čine: psiholog, predstavnik uprave, predstavnik razredne nastave, predstavnik predmetne nastave i RE medijatori a njime rukovodi koordinator tima; Tim čine: Dijana Sekulić, psiholog, pomoćnica direktora Vesna Lutovac, prof. razredne nastave Mira Lutovac, prof. razredne nastave, koordinator mr Nikola Raičević, prof. razredne nastave Jordanka Boričić, prof. istorije i saradnici za socijalnu inkluziju RE u oblasti obrazovanja Sultan Beća i Petrit Amurllahu.

Za učenika za kojeg postoje sumnje da je u riziku od napuštanja nastavnog procesa zbog nemogućnosti praćenja redovnih nastavnih sadržaja, odjeljenjski starješina, u dogovoru sa školskim timom za praćenje djece u riziku od napuštanja školovanja, dužan je napraviti plan podrške u cilju savladavanja nastavnih sadržaja (fokusirati se na minimalne ishode znanja).

Na nivou škole napraviti plan reintegracije učenika i definisati mehanizme podrške i modele individualnog rada s ovim učenicima (dopunska nastava, individualni razvojno-obrazovni plan, individualna i porodična savjetovanja u pedagoško-psihološkoj službi).

Za učenike koji su u riziku od napuštanja školovanja izostanke mogu opravdati jedino roditelji/staratelji ili RE medijator za period izostajanja do pet dana. Ukoliko nije uspostavljena saradnja s roditeljima, svi izostanci se tretiraju kao neopravdani.

RE medijator komunicira s odjeljenjskim starješinom i mentorom o postignućima, ponašanju i ostalim aktivnostima učenika RE populacije u školi, da bi osmislio i sproveo aktivnosti posredovanja između škole i porodice, radi boljeg, intenzivnijeg praćenja učenika.

Jednom nedjeljno saradnik, to jest, RE medijator²⁴ u obavezi je da podnese izvještaj koordinatoru o nedjeljnim aktivnostima.

Ukoliko ima elemenata zanemarivanja ili sumnje na nasilje prema djeci, koordinador na prijedlog odjeljenjskog starješine upućuje referat o nasilju u porodici ili zanemarivanju Centru za socijalni rad i Upravi policije.

Ukoliko postoji sumnja da je riječ o odustajanju od školovanja djece radi stupanja u maloljetnički brak, potrebno je istovremeno informisati Centar za socijalni rad, Upravu policije i Kancelariju za borbu protiv trgovine ljudima, radi hitnosti postupanja.

Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju propisano je da je škola dužna da podnese prijavu nadležnoj inspekciji protiv roditelja djeteta koje nije upisano u školu, odnosno ne ispunjava osnovnoškolsku obavezu, tj. dijete ne pohađa nastavu. Budući da je škola u obavezi da kontaktira s roditeljima/starateljima djeteta, i u skladu s Konvencijom o pravima djeteta da poštuje najbolji interes djeteta, kao i svi ostali u zajednici, ukoliko posjeduje bilo kakvu informaciju ili saznanje da se djeca nalaze u riziku, odmah treba da obavijesti Centar za socijalni rad. Da bi se postigao kontinuitet školovanja, potrebno je usaglašeno djelovanje i rad ti-

²⁴ Uslovi za rad saradnika u socijalnoj inkluziji RE u oblasti obrazovanja su najmanje III stepen stručne spreme; odlična vještina komunikacije; proaktivnost, odgovornost i sposobnost za timski rad; sposobnost za rad s ugroženim grupama stanovništva, kompjuterske vještine i znanje jezika u službenoj upotrebi i jezika zajednice s kojom se radi. Takođe, pored navedenog, potrebno je da saradnici završe obuku za saradnike u socijalnoj inkluziji RE u oblasti obrazovanja, u organizaciji Ministarstva prosvjete.

mova škole i centra za socijalni rad. Sa službama socijalne zaštite treba razviti plan podrške koji uključuje psihosocijalnu podršku, mjere obrazovno-vaspitanog postignuća (dopunska nastava, individualni rad i sl.).

Literatura

1. Milutinović, M., Aleksić, Ž. (1989). *Maloletnička delinkvencija*. (Uzroci, sprečavanje, otkrivanje i resocijalizacija). Beograd: Naučna knjiga.
2. Ministarstvo prosvjete i sporta Crne Gore, (2011–2017): *Strategija razvoja osnovnog obrazovanja i vaspitanja sa Akcionim planom*.
3. *Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju*, „Službeni list RCG“, br. 64/02, 31/05, 49/07.
4. *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, „Službeni list RCG“, br. 64/2, 49/07, „Sl. list Crne Gore“, br. 45/10.
5. *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* („Sl. list RCG“, br. 64 od 28. novembra, 2002, 49/07, „Sl. list CG“, br. 80 od 31. decembra 2010, 40/11).
6. *Zakon o stručnom obrazovanju*, „Službeni list RCG“, br. 64/02.
7. Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, (2016). *Strategija za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020*, Podgorica.
8. Slatina, M. (2006). Socijalna isključenost mladih kao društveni i znanstveni problem, Individualizacija i inkluzija u obrazovanju, *Zbornik radova*, CES Programme Finnish Co-operation in the Education Sector of Bosnia and Hercegovina 2003–2006, Sarajevo, str. 50, 51.
9. Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005). *Školska i porodična pedagogija*, Učiteljski fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica, str. 45, 46.
10. Ministarstvo za ljudska i manjinska prava: *Akcioni plan za sprovođenje strategije za socijalnu inkluziju Roma i Egipćana u Crnoj Gori 2016–2020*. za 2019. godinu.
11. Kostić, N. (2001). *Sociologija ljudske zajednice*. Beograd: Učiteljski fakultet.
12. Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005). *Školska i porodična pedagogija*, Učiteljski fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica.
13. Ivanović, S. (2003). *Sociologija obrazovanja*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
14. Novović, T., Mićanović, V., Maslovarić, B. (2014). Uloga roditelja u predškolskom sistemu Crne Gore, *Vaspitanje i obrazovanje*, časopis za pedagošku teoriju i praksu, br. 1, Podgorica.
15. Šehović, S. (2006). *Didaktika*. Beograd: Učiteljski fakultet.
16. Zavod za školstvo Crne Gore (2008). *Program rada stručnih službi u školskim i predškolskim ustanovama*, Podgorica.
17. *Zakon o zabrani diskriminacije* („Službeni list CG“, broj 46/10, 18/2014).

SUPPORT TO STUDENTS OF ROMA AND EGYPTIAN POPULATION (ASSOCIATES IN SOCIAL INCLUSION RE IN EDUCATION)

Abstract

All children have the same rights and their children must be supported in their education and upbringing. It is a fact that for the education and upbringing of children from the Roma and Egyptian populations, for years, problems have arisen that need to be worked systematically in a multi-professional manner, primarily because of the interests of children and their right to education. According to the Law on Primary Education, primary education is compulsory for all children between the ages of six and 15. As a significant support in the school education process, the state of Montenegro, by increasing the enrolment rate and reducing the drop out, has introduced the interest of associates in RE social inclusion in the field of education. In this paper, an overview of support for Roma and Egyptian students through different instruments is presented, and one of the most important is certainly the introduction of the standard for the associates in the social inclusion of RE in the field of education.

Key words: Roma, Egyptian, support, school, associate in RE social inclusion in education, students, RE mediator, mentor, tutor.

Ljilja RAIČEVIĆ¹
Rada VLAHOVIĆ²

NASTAVNIK U INKLUZIVNOJ NASTAVI

Rezime

Djeca s posebnim obrazovnim potrebama su, prije svega, djeca sa svim potrebama koje imaju i njihovi vršnjaci. Međutim, njihove obrazovne potrebe nije lako zadovoljiti zbog specifičnosti njihovih razvojnih smetnji, ali i zbog individualnih osobina. Nastavnik u inkluzivnom odjeljenju ima pred sobom ozbiljan zadatak – omogućavanje optimalnog razvoja svih učenika u intelektualnom, emocionalnom i socijalizacijskom segmentu, s akcentom na sticanje funkcionalnih znanja, tj. primjeni znanja u praksi. Inkluzivna praksa je izazvala različite pozitivne i manje pozitivne reakcije kod nastavnika. Postojale su brojne nedoumice vezane za praktičan rad sa specifičnim kategorijama djece. Zbog toga su realizovane edukacije nastavnika za razvoj kompetencija koje obuhvataju i jače razvijene komunikacijske vještine, vještine planiranja i vrednovanja učeničkih postignuća. Obrazovni sistem u Crnoj Gori ozbiljno i analitično pristupa unapređivanju inkluzije i iznalaženju što efikasnijih rješenja u teorijskom i praktičnom radu. Pored zakonskih rješenja i strategija za razvoj inkluzije, sprovedena su brojna istraživanja, realizovani projekti, obogaćena literatura i uvedene inovacije u izradi IROP-a i ITP-a, koje podrazumijevaju jaču saradnju među vaspitno-obrazovnim ustanovama. U međuvremenu je predmet iz oblasti inkluzije uveden u redovan studijski program na Odsjeku za predškolsko obrazovanje Filozofskog fakulteta u Nikšiću. Nastavnici intenzivno saraduju s kolegama u okviru školskog tima, a

¹ Mr. Ljilja Raičević, profesor u Srednjoj stručnoj medicinskoj školi u Podgorici.

² Mr. Rada Vlahović, psiholog u JU OŠ „Pavle Rovinski“ u Podgorici.

po potrebi i sa članovima mobilnog tima i Komisijom za kategorizaciju. Za ostvarivanje navedenih poslova u svim fazama nužno je zadovoljiti više parametara koji podrazumijevaju učeničku i nastavničku motivaciju, nastavničku, vršnjačku i roditeljsku empatiju, raznovrsne oblike, metode i nastavna sredstva u nastavi i stručno i profesionalno usavršavanje.

Ključne riječi: *inkluzija, timski rad, učenici s posebnim obrazovnim potrebama, IROP, ITP, komunikacija, motivacija, empatija, savremena nastava, stručno usavršavanje.*

Pripremanje i realizacija rada u inkluzivnoj nastavi

Rad u inkluzivnom odjeljenju je zahtjevan i po pitanju pripremanja i planiranja. Korišćenje stručne, pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke štampane i elektronske literature je bitna pretpostavka za kvalitetan rad. Osim osposobljenosti u okviru inicijalnog obrazovanja, prosvjetni radnik u 21. vijeku treba da je spreman na kontinuirano usavršavanje i unapređivanje svojih profesionalnih kompetencija. U svojoj pedagoškoj praksi obavljajući nastavu s različitim kategorijama učenika, a jedan od prioritarnih ciljeva rada treba da bude nastava koja obezbjeđuje funkcionalna znanja i vještine, pripremu za izbor budućeg zanimanja usklađenog ličnim afinitetima i sposobnostima.

Nastava s različitim odjeljenjima, unutar istog razreda, nameće potrebu različitog pristupa realizaciji vaspitno-obrazovnih ciljeva. Na sastancima stručnih organa, unutar škole, ističu se specifičnosti odjeljenja. Specifičnost može proizići iz različitih razloga kao što su: prisustvo djece iz izrazito ambicioznih porodica, iz porodica s netipičnim odlikama (poremećenim porodičnim odnosima, brojnim članovima, zdravstvenim i materijalnim problemima i sl.). Nekada se razlozi specifičnog dječijeg ponašanja traže u prezaposlenosti roditelja, nedovoljno kvalitetnom provođenju slobodnog vremena s djecom, redu rođenja djeteta u porodici. Dakle, nije razlog za „različitost“ samo inkluzija. U navedenim primjerima postoje razlozi za preduzimanje mjera obezbjeđivanja uslova za optimalno učenje, saradnju, težnju za što boljim učeničkim postignućima. I ovdje se susrećemo s pojmom motivisanosti nastavnika za ulaganje većeg napora u cilju stvaranja pozitivne i podsticajne atmosfere, tj. pedagoško-psihološke klime u odjeljenju. Prvi uslov za uspješnu odjeljenjsku klimu je zdrava komunikacija. Komunikacija treba da bude dvosmjerna na relaciji nastavnik – učenik i učenik – učenik. Nastavnik treba da objasni učenicima osnovna pravila konstruktivne i nenasilne komunikacije koja podrazumijeva aktivno slušanje, razumijevanje različitih gledišta i poštovanje argumenata druge osobe, iako se sa njima ne slažemo. Održavanje optimalno kvalitetne komunikacije je zadatak odjeljenjskog starješine i predmetnog nastavnika. Odjeljenjski starješina

treba da bude uzor djeci kako da, prije svega, komuniciraju. Komunikacija bi trebalo da bude usmjerena na međusobno poštovanje i razumijevanje. Uloga nastavnika u inkluzivnoj nastavi je još složenija. On treba da bude spreman da organizuje aktivnosti prilagođene svim kategorijama učenika, s posebnim osvrtom na ishode rada s učenicom s posebnim obrazovnim potrebama. Nastavnik planira nastavu, edukuje učenike, kvalitetno komunicira, utiče na buđenje učeničkih interesovanja, razvija empatiju, motivaciju, utiče na izgradnju pravilnog vrijednosnog sistema i postavljanje optimalno visokog nivoa aspiracije. Važno je da kontinuirano podstiče učenike na samoprocjenu vlastitih postignuća u intelektualnom i socijalizacijskom aspektu. Nastavnik prati i vrednuje postignuća učenika s posebnim obrazovnim potrebama, pruža podrška u savladavanju vještina učenja. Bitna je i uloga asistenta, osobe koja pruža tehničku podršku učeniku s posebnim obrazovnim potrebama.

Ciljevi inkluzivne nastave

Osposobljavanje djece s posebnim obrazovnim potrebama za što samostalniji život zadatak je svih zaposlenih u školi, konstatovano je u *Vodiču za rad s djecom s intelektualnim smetnjama*, izdatom 2018. godine. Tu se navodi da je podrška vršnjaka poseban izazov. Aktivnosti na osposobljavanju djece s razvojnim smetnjama organizovane su i realizovane, a praćenje inkluzivnog nastavnog ambijenta vršili su mobilni timovi. Organizovane su i obuke za upotrebu i praćenje primjene „Instruktivno-edukativno nastavnog materijala za inkluzivni rad i učenje“. Aktivno se ostvarivala uloga inkluzivnog aktiva i portala što je imalo za cilj obezbjeđivanje kvalitetnijeg obrazovanja djece s intelektualnim smetnjama radi ostvarivanja njihovih razvojnih i obrazovnih postignuća.

Realizovan je i program *Jačanje inkluzivnog obrazovanja kroz asistivne usluge i promociju nediskriminacije* radi jačanja nastavnog kadra za fleksibilniji i kompetentniji rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama. Potrebno je prilagoditi uslove, prostor, sadržaje, nastavne metode, materijale. Nužno je i ispoštovati i princip individualizacije. U napomeni *Vodiča za rad s djecom s intelektualnim smetnjama* stoji konstatacija o značaju vršnjačke podrške – osnaživanja grupe koja neguje razvijanje vrijednosti koje su bitne za grupno funkcionisanje, pa se preporučuje korišćenje materijala iz paketa za škole na temu „Nediskriminacija“.

Zašto radimo IROP i ITP

U okviru Uputstva za primjenu ITP-a, donesenog nakon implementacije projekta *Sveobuhvatne podrške kontinuiranom inkluzivnom obrazovanju*, stoje sljedeće

stavke: svrha (namjena); zakonske, strateške osnove i međunarodni standardi, stručno obrazovanje u EU, Inkluzivno obrazovanje u Crnoj Gori, Strategija inkluzivnog obrazovanja 2014/2018; Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Crnoj Gori 2015/2020; razvojne osnove, individualni tranzicioni plan. Obogaćen je obrazac ITP-a koji sadrži odluku o formiranju tima i obrazloženje. U odluci je navedeno da se formira stručni tim sačinjen od: direktora/ pomoćnika direktora, školskog pedagoga/psihologa, nastavnika iz grupe stručnih predmeta / praktične nastave, nastavnika opšteobrazovne grupe predmeta i svih članova odjeljenjskog vijeća za tekuću školsku godinu. Obaveza stručnog tima u vaspitno-obrazovnoj ustanovi je da: priprema, prilagođava, primjenjuje i prati IROP (individualni razvojno obrazovni plan) za određenog učenika i da saraduje s roditeljima učenika. U obrazloženju stoji da je Komisija za usmjeravanje djece s posebnim potrebama donijela predlog o usmjeravanju djeteta u određeni vaspitno-obrazovni program po jednom od sljedećih osnova: s prilagođenim izvođenjem i dodatnom stručnom pomoći ili uz obezbjeđivanje dodatnih uslova i pomagala. Obrazac za IROP za srednju školu sadrži i opciju u okviru koje će učenik biti obrazovan (cijeli program, dio programa s oznakom o nazivu standarda zanimanja u kome se stiču znanja i vještine i aktivnosti koje vode ka stručnoj kvalifikaciji. Postoji i prostor za evidenciju nastavnog predmeta ili modula u okviru koga se vrši prilagođavanje i individualizacija, ključni ciljevi iz IROP-a iz osnovne škole i naziv smetnje/teškoće u razvoju djeteta kao i ključne preporuke Komisije za usmjeravanje i iz ITP-a koji je rađen za učenika, iz rješenja o usmjeravanju).

Inkluzivni vaspitno-obrazovni rad u Crnoj Gori se kontinuirano unapređuje:

- a) obogaćivanjem zakonske regulative – Zakona o vaspitanju i obrazovanju djece s posebnim potrebama i donošenjem strategija inkluzivnog obrazovanja
- b) širenjem inkluzivne ideje u vaspitno-obrazovnim ustanovama
- c) unapređivanjem inkluzivne prakse kroz inoviranje rada i masovnije uvođenje djece s posebnim potrebama u redovne vaspitno-obrazovne ustanove
- d) praćenjem efekata inkluzivne prakse kroz aktivnosti interne i eksterne evaluacije u vaspitno- obrazovnim ustanovama
- e) intenziviranjem edukacije nastavnog kadra za inkluziju
- f) opremanjem škola po pitanju uslova, nabavke i primjene savremenih nastavnih sredstava
- g) izradom instrumenata za praćenje postignuća učenika u okviru školskih slobodnih aktivnosti i učeničkih organizacija
- h) jačanjem aktivnosti za prelazak učenika s posebnim potrebama iz osnovne u srednju školu.

Obrazac za IROP 1 za srednju školu sadrži cijeli program ili dio programa s oznakom za koju grupu poslova se učenik obrazuje, dio programa s oznakom o nazivu standarda zanimanja u kom se stiču znanja i vještine kao i aktivnosti.

Rubrika *sposobnosti i vještine* sadrži sposobnosti učenja, vještine komunikacije, socijalne vještine, motoričke vještine i senzorne sposobnosti. Za svaku od navedenih stavki postoji rubrika o očuvanim potencijalima i oblastima u kojima je potrebna podrška. U drugom dijelu IROP-a, rubrika sadrži opremu koja se predlaže za nastavu, situacije u kojima se koristi predložena oprema i način prilagođavanja. Ciljevi strategije rada s učenikom sadrže ishod učenja – za što će učenik biti osposobljen. Ciljevima programa ili modula za koji se učenik osposobljava precizno su navedene konkretne aktivnosti, metode i oblici rada kojima se ostvaruje razvojni i obrazovni cilj, načini praćenja provjere i vrednovanja učeničkih postignuća i ostale vrste podrške: izrada zadataka, korišćenje savremene opreme u radu, didaktičkog materijala, asistivne tehnologije za podsticanje razvoja djece s posebnim potrebama. Plan za dodatnu podršku sadrži: vrstu podrške, realizatora podrške; mjesto realizacije je učestalost podrške za sljedeće podrške, rubriku za dopunsku nastavu, individualni rad, grupne aktivnost i angažovanost drugih ustanova – resursnih centara, zdravstvenih ustanova dječije i socijalne zaštite. Osvrt i zapažanja vezana za učenička postignuća i nivo usvojenosti praktičnih znanja i vještina odnosi se na konstataciju o stepenu zadovoljenja postavljenih standarda i mogućnostima njihove primjene znanja u praksi.

Obrazac za individualni tranzicioni plan 2 (ITP 2) sadrži ime i prezime učenika; školu, naziv i nivo obrazovnog programa 2; opciju koja označava da li se učenik školuje za cio program ili za dio programa. Ukoliko se obrazuje za dio programa unosi se naziv standarda zanimanja i opis poslova za koje se osposobljava. Slijedi rubrika u koju se unosi opis smetnje/teškoće u razvoju sa sposobnostima učenja, vještinama komunikacije, socijalnim vještinama, motoričkim vještinama i senzornim sposobnostima. U rubriku prilagođavanje, unosi se naziv opreme (namještaj, pomagala, oznake, asistivna tehnologija, simboli); način prilagođavanja (font, format, znakovni jezik, Brajevo pismo, sistem za komunikaciju putem slika) i druga vrsta potrebne podrške vezana za kretanje i vrijeme obavljanja zadataka.

Drugi dio obrasca ITP 2 nosi naziv *Plan podrške za izbor radnog mjesta i zapošljavanje* (odgovornosti/zadaci, vremenski okvir). U rubrike se unose: podaci o formiranju ITP 2 tima sačinjenog od predstavnika škola i Zavoda za zapošljavanje, s aktivnostima o odabiru članova, formiranju, definisanju i ulogama članova tima s vremenskim planom rada; saradnja s roditeljima koja podrazumijeva upoznavanje s aktivnostima ITP 2; razmjena informacija o učeniku i izboru prioriteta; procjena sposobnosti i interesovanja učenika (analiza postignuća, potreba i učeničkih mogućnosti na osnovu koje se navode poslovi koje bi učenik mogao obavljati). Važna je saradnja sa Zavodom za zapošljavanje, koja obuhvata utvrđivanje stepena invaliditeta, preostale radne sposobnosti, izradu predloga plana profesionalne rehabilitacije i traženje odgovarajućeg

radnog mjesta, kontaktom s poslodavcima i odabirom posla. Saradnja s poslodavcima treba da obuhvati analizu konkretnog radnog mjesta, izradu plana prilagođavanja radnog mjesta, okruženja, potrebne opreme i sredstava za rad, asistenciju i drugu podršku. To podrazumijeva i praktično obrazovanje koje se odnosi na osposobljavanje za konkretno radno mjesto, praćenje i stručnu pomoć tokom osposobljavanja za konkretno radno mjesto. Za sve navedene aktivnosti potrebno je odrediti vremensku dinamiku realizacije (period) i odgovornu osobu. U rubriku *poželjni poslovi* navode se predlozi za tri prikladna zanimanja kod poslodavca, kao i predlog izvođača profesionalne rehabilitacije i predlog potencijalnog poslodavca.

U ranijoj literaturi nalazimo tumačenja značaja prilagođavanja zahtjeva u motoričkim vještinama i senzornim sposobnostima u skladu sa specifičnim potrebama i mogućnostima svakog pojedinca. Taj pristup omogućava asimilaciju nastavnih sadržaja. On navedeno potkrepljuje težnjama koje su egzistirale od početaka obrazovanja jer se i tada insistiralo na uvažavanju individualnih razlika. U praksi se ipak nije dosljedno poštovao ovaj zahtjev jer su učenici kvalifikovani prema kriterijima uspješnosti, što je rezultiralo segregacijom i ponižavanjem onih koji nijesu mogli zadovoljiti više kriterijume uspješnosti. Mi ove planove radimo za određenog učenika koji ima svoje specifične odlike, dakle razvija se svojim tempom koji treba uvažiti, što često znači da proces sticanja znanja teče sporije, a najčešće nejednako u različitim oblastima. Tada se radi o disharmoničnom razvoju kada su neke sposobnosti više razvijene od drugih, nekada više razvijene čak i u odnosu na prosječne vršnjačke norme, a neke slabije razvijene. Ovakve sugestije za izradu IROP-a bitne su jer se plan ne mora raditi u okviru svih školskih predmeta, već samo u okviru onih gdje je upadljivo zaostajanje u postignućima (znanjima ili vještinama).

Uloga nastavnika u organizaciji rada u učionici (individualizacija nastave)

Milenović (2011) konstatuje da je za individualizaciju učenja nužno da nastavnik ima dobre stručne kompetencije. To se odnosi na osposobljenost u metodološkom smislu i uvježbanost u metodici. On je postavio pitanje koji je stil vođstva nastavnika najefikasniji. Slijedi konstatacija o neprihvatljivosti autoritativnog stila vođstva, iako je nekada nužno da se on primijeni. Ne preporučuje se ni *laissez faire* – stihijni stil – koji nastavniku skoro da ne ostavlja prostora za vođenje. „Njegova se uloga ogleda jedino u upućivanju na literaturu i osiguravanje materijala za rad učenika, te eventualno zadavanje zadaće“ (Milenović, 2011, str. 158). Dakle, autoritativan stav nastavnika nije psihološki poželjan jer učenici rade u atmosferi koja je negativna. Mogu se javiti negativne emocije kao što je napetost,

uznemirenost, strah, bijes. Prejaka kontrola nekada negativno utiče na motivaciju. U demokratskoj atmosferi trebalo bi da se razvijaju dobri međuljudski odnosi.

Nastavnik uključuje sve učenike u aktivnosti u kojima mogu doživjeti uspjeh. Isti autor preporučuje da nastavnik u inkluzivnoj nastavi ima prilagodljiv stil vođenja koji ima odlike sva tri stila (autoritativnog, *laissez faire* i demokratskog) ali i posebne odlike da bi se ostvarili ciljevi. Nastavnik ima ulogu animatora, inicijatora, motivatora, prijatelja i pomoćnika koji u saradničkoj atmosferi pomaže svakom učeniku ili grupi učenika da dođu do rješenja problema ili zadatka. Pomaže im da postanu odgovorni i samostalni u nastavi, da steknu vjeru u svoje sposobnosti i postanu svjesni svoje vrijednosti. Nastavnik ima blizak pristup učenicima blag je i odmjeren. Kognitivni procesi djece s mentalnim smetnjama su drugačiji od istih kod prosječne djece. Drugačije im je opažanje boja, oblika i veličina, predstave su takođe slabo razvijene što se uočava na njihovim crtežima jer često crtaju krupnije objekte. Pamćenje im je slabije razvijeno i u obimu i u trajnosti (Stojaković, 2008). Mišljenje se takođe razlikuje i češće je na konkretnom nivou. Teško uče apstraktne pojmove i otežano generalizuju gradivo. Pokretljivost njihovog mišljenja je teža i oni stereotipno odgovaraju na postavljena pitanja. U inkluzivnoj nastavi se odvija i učenje i poučavanje (Ilić, 2009). On objašnjava kako je stalno prisutno i zajedničko i individualizovano i interaktivno učenje koje je podržano odgovarajućim podučavanjem. U tom procesu se progresivno mijenjaju i razvijaju individualne karakteristike učenika za šta je „zaslužna“ interakcija između potencijala učenika i programskih sadržaja, komunikacija s drugim učenicima i podučavanje. Autor dalje govori o ostalim benefitima inkluzivne nastave.

Tokom učenja učeniku neće biti stimulirana i razvijana samo čula, već će se razvijati i moralnost, volja, interesovanja koje on naziva duhovnim praktičnim osjetilima. Dalje se govori o učenju utemeljenom na uspjehu (učenju pomoću uspjeha), koje je pokazalo pozitivne efekte u radu s djecom koja imaju nedovoljnu mentalnu razvijenost, govorne mane, smetnje u čitanju i pisanju, nerazvijena interesovanja, slabe navike za učenje, strah od neuspjeha. Ovi učenici treba da dobijaju u početku zadatke koje mogu riješiti da bi se iskustvo uspjeha ugradilo u njihovo postojeće iskustvo i podiglo njihovo samopouzdanje. Da bismo razumjeli osjećanja učenika, nužno je da poznamo dječiju psihologiju, njihovu porodičnu situaciju i sl. Rad nastavnika u inkluzivnom odjeljenju, ideja o uvođenju inkluzivne prakse – pohađanje redovnih vaspitno-obrazovnih ustanova (djece s posebnim obrazovnim potrebama), kao i druge novine, izazvali su različite reakcije. Od negiranja pozitivnih ishoda, do niza obuka, donošenja strategija o inkluzivnim aktivnostima, planiranja, praćenja, inoviranja, unapređivanja do konačnog „osvješćivanja“ protekle su skoro dvije decenije na našim prostorima. U međuvremenu je predmet iz oblasti inkluzije

uveden u redovan studijski program na Odsjeku za predškolsko obrazovanje Filozofskog fakulteta u Nikšiću. „Koračajući“ uporedo s razvijenim zemljama, suočili smo se s novim izazovom – uvođenjem djece s posebnim obrazovnim potrebama u redovne vaspitno-obrazovne ustanove. U početku su „drugačija“ djeca počela da pohađaju redovne predškolske ustanove, a zatim se prešlo na više nivo obrazovanja. Praksa je pokazala niz različitih reakcija. S vremenom otpori su jenjavali, a djeca bivala sve više uključena u redovne škole. Bila je neophodna saradnja sa iskusnim kolegama s kojima se, kroz timski rad, mogao uspješno isplanirati IROP (individualni razvojni obrazovni plan) za učenike s posebnim potrebama. Sprovedena su i brojna istraživanja i rezultati su bili ohrabrujući. Uvijek ima optimistički orijentisanih profesionalaca spremnih na suočavanje s odgovornim i zahtjevnim zadacima. Nastavniku koji počinje rad u inkluzivnom odjeljenju, pored nastavnika/kolega i članova pedagoško-psihološke službe, veoma je važna i saradnja s roditeljima djece s posebnim obrazovnim potrebama. Iako navedeno nije lako primijeniti u praksi, svi članovi tima treba da imaju jasna, pojedinačna zaduženja. U slučaju da prilikom planiranja nastave iskrсну neke ozbiljne nedoumice, potrebno je konsultovati specijalizovane osobe iz oblasti kojoj pripada razvojna smetnja djeteta.

Motivacija za učenje učenika s posebnim obrazovnim potrebama

Inkluzivna praksa nameće potrebu unapređivanja motivacionih postupaka po pitanju učešća, napretka, saradnje, radnih navika, učenja. Neka istraživanja, sprovedena među prosječnim učenicima, potvrdila su značaj stvaranja situacija uspješnog rješavanja zadataka, uvođenja konkretne „koristi“, dakle, sticanja funkcionalnog znanja, zadovoljstva usljed mogućnosti samostalnog i/ili kreativnog rješavanja problema. Učenike motivišu i časovi/nastava koji podrazumijevaju korišćenje savremene tehnologije, uvođenje raznovrsnih oblika i metoda rada (timskog, tandemskog rada, interaktivnih metoda). Moguće ih je motivisati i upućivanjem na samostalno korišćenje literature i sadržaja s interneta i sl., dakle, upućivanjem na neki vid istraživačkog rada.

U inkluzivnoj nastavi je posebno složeno procjenjivanje učničkih postignuća jer su specifični vaspitno-obrazovni ciljevi u IROP-u *rastegljivo* formulisani i jedan cilj se može odnositi na duži vremenski rok od jednog klasifikacionog perioda. Učnički napredak se kontinuirano prati i evidentira ali i procjenjuje na specifičan način, gdje se često radi o motivaciono datim ocjenama koje su više usklađene s učničkim mogućnostima, nego s uzrasnim zahtjevima i standardima u Nastavnom planu i programu. Ipak, nastavnici prilično korektno i realno donose svoje procjene o nivoima ovladanosti nastavnim ciljevima učenika koji su planirani u IROP-u. Za unapređivanje ove oblasti uvijek ima prostora,

kao uostalom i u svim segmentima vaspitno-obrazovnog rada, a navedeno može biti tema na sastancima stručnih aktiva, savjetovanjima na nivou škole i šire. Veoma je bitno da učenik na vrijeme bude informisan o rezultatima svoga rada jer to pozitivno utiče na motivaciju za dalji rad. Informisanje o rezultatima učenja može biti djelimično (npr. izrečeno konstatacijama dobro, da, tačno, pogrešno, ne...) i kompletno koje će obuhvatiti više parametara (šta je dobro – pristup, način saopštavanja, način rješavanja zadataka, ideja, kreativno rješenje, funkcionalna strana i sl.) i šta je loše i djelimično urađeno (vidljivost nedovoljnog korišćenja izvora znanja, površan pristup gradivu, nerazumijevanje zahtjeva zadatka, nepravilno uspostavljene radne navike). Nastavnici upućuju učenike da analiziraju svoj rad, da istražuju razloge pravljenja grešaka. Ukoliko učenici prepoznaju kod nastavnika izrazito kritički stav, mogu se povlačiti i njihova motivacija za dalje i dublje učenje može se smanjivati. Dakle, nivo aspiracije postaje niži što je negativno za izgradnju opšteg stava prema sticanju znanja i razvoju vještina. Učenik treba da, uz pomoć nastavnika, utvrdi koji su to razlozi za neuspjeh. Profesionalizam nastavnika se ogleda u njegovom stremljenju prema učeničkim boljim postignućima do kojih se, između ostalog, dolazi kroz podršku koju im pruža tokom rješavanja zadataka.

Učenje kroz igru kao podsticajni razvojni model

Profesionalci u inkluzivnoj praksi stavljeni su pred izuzetno zahtjevan zadatak – omogućiti svoj djeci u odjeljenju, u kome izvode nastavu, da se razvijaju prema svojim mogućnostima. A mogućnosti su i kod prosječne djece veoma različite. Brojni faktori determinišu prisustvo različitih mogućnosti ali je bitno je tragati za što racionalnijim putevima primjene sopstvenih znanja. Predlagane su različite forme organizovanja vaspitno-obrazovnog rada, uvođeni podsticajni programi, realizovane brojne obuke za vaspitače, nastavnike, stručne saradnike, direktore škola i roditelje. Na nekim obukama učestvovali su i medicinski radnici. Možda je jedan segment u ovom lancu uvođenja promjena djelimično zanemaren – priprema ostale djece za prisustvo „drugačijeg“ djeteta u odjeljenju. Iako se insistiralo na socijalizaciji, koja je i bila jedno od ključnih polazišta za inkluziju, ipak bi trebalo još raditi na pripremanju ostale djece za komunikaciju, druženje i saradnju s „drugačijom“ djecom. Pod pretpostavkom da su u grupu djece uključeni vršnjaci s optimalno očuvanim intelektualnim sposobnostima, bez prisustva agresivnih tendencija, moglo bi se češće insistirati na zajedničkoj igri. Ali, igra je složena aktivnost. Ona podrazumijeva poštovanje pravila i realan stav prema pobjedi i porazu. Dijete, koje ne poznaje pravila igre, „remeti“ rezultat ekipe. A svaka ekipa se bori za pobjedu i tu nastaje novi problem. Odgovorni nastavnik će tragati za načinima da objasni pravila igre i onim manje sposobnim

učenicima, a ujedno će i naglašavati da sva djeca imaju pravo da učestvuju u zajedničkoj igri. U literaturi nalazimo pravila za izradu stimulativnih programa za igru. Džefri (1977) navodi da igra prema težini treba da bude prilagođena dječijem uzrastu. Ako je laka, može izazvati dosadu, a teška može dovesti do neuspjeha. Odrasle osobe, koje dijete uključuju u igru, treba da procijene nivo podsticajnog efekta igre na dijete. S obzirom na usporeni tempo učenja pravila igre predlaže se postupni metod i za usvajanje istih i za sticanje vještina koje igra zahtijeva. Marija Montessori je zagovarala stav o važnosti zadovoljenja dviju dječijih potreba – podsticanja njihove radoznalosti i učenja kroz šarenilo i igru. Montessori program, osnovan 1907, podsticao je djetetov osjećaj nezavisnosti. U ovom programu su predstavljene četiri glavne oblasti koje se odnose na djecu predškolske dobi. Prva je praktičan život (učenje vezivanja pertli, kačenja odjeće, spremanja užine, korišćenja kupatila, čišćenja nereda iza sebe). Druga oblast je učenje kroz korišćenje čula. Vježbe su napravljene tako da djeca koriste svih pet čula da bi sticala znanje iz okoline. Treća je jezik umjetnosti koji se odnosi na to da se djeca podstiču da se izraze verbalno i uče da prepoznaju i da prate određena slova. Tako stvaraju osnovu za čitanje i pisanje. U četvrtoj oblasti djeca uče matematiku i geometriju. O brojevima uče uz pomoć ruku, korišćenjem posebnih Montessori materijala i tako savlađuju računске radnje s lakoćom i radošću. U petoj oblasti dijete samostalno bira zadatke iz oblasti muzike, umjetnosti, geografije. Uči uz pomoć knjiga, slagalica, umjetničkih projekata. Kada uspješno riješi zadatak, prelazi na drugi.

Kako dalje sa više uspjeha?

Iako se bliži decenija od početaka inkluzivne prakse u našim školama, još uvijek bi se mnogo toga moglo unaprijediti.

Odabrali smo citat iz priručnika *Škola po meri deteta*, publikovanog 2009. godine, kao smjernicu za dalje napore u istinskoj implementaciji inkluzivne kulture na našim prostorima. „Suština inkluzivnog modela sadržana je u zahtjevu da se promijeni škola. Psihosocijalna podrška djetetu sadržana je u nizu aktivnosti od kojih su najvažnije sljedeće: (1) Stvarati atmosferu prihvaćenosti za svako dijete u školi, sa razvojnim teškoćama i bez razvojnih teškoća; (2) U saradnji sa roditeljima i učiteljem koji je vodio dijete u prethodnom periodu, utvrditi očuvane sposobnosti i interesovanja djeteta i na njima graditi motivaciju za obrazovanje; Napraviti individualni program podrške, formirati tim (roditelj, razredni starješina, psiholog – pedagog), sistematski pratiti razvoj učenika i program prilagođavati promjenama u razvoju i ponašanju deteta; (4) Predmetne nastavnike uključivati kada god se pojavi problem i sa njima razmotriti rješenje problema“ (Hrnjica i Rajović, 2009, str. 242).

Literatura

1. Eraković, T. (2012). Osobe sa posebnim potrebama učimo zajedno – inkluzivno. *Inkluzivnost je čovečnost razvijene civilizacije*. Novi Sad: Štamparija Budućnost.
2. Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
3. Milenović, Ž. (2011). Stil vođstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola* br. 1, str. 154–157
4. Milić, T. i saradnici (2018). *Vodič za rad s decom sa intelektualnim smetnjama*. Podgorica: www.skolskiportal.edu.me › Vodič za rad sa decom sa intelektualnim
5. Montessori, M. (2016). *Upijajući um*. Beograd: Miba Books.
6. Novović, T i saradnici (2008). *Inkluzivno obrazovanje (Vrtić i škola po mjeri djeteta: priručnik za školske pedagoge, psihologe i nastavnike)*. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
7. Stojaković, P. (2008). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Media centar Prelom.
8. Autorski tim Hrnjica, S i saradnici. (2009). *Škola po meri deteta 2: priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne nastave na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju*. Beograd: Save the Children UK. Program za Srbiju.

TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The children with special educational needs are in fact children with all needs that have their peers. Meanwhile, their educational needs are not easy to meet due to their specific disabilities and their individual traits. The teacher in inclusive classroom has a very serious task – enabling optimal development of all students in regard to intellectual, emotional and social aspect with the focus on acquiring functional knowledge i.e. application of knowledge in practice. There are different reactions of teachers as a result of inclusive practice. There were a lot of doubts related to the work with specific categories of children. To overcome the situation a number of teacher training for the development of competences that include communication skills, planning skills, evaluation of students' attainments. The education system of Montenegro made serious attempts to improve inclusion and design effective solutions both in practical and theoretical work of teachers. Besides laws and inclusion strategies, many research projects have been conducted, provided literature, introduced innovation in IROP and ITP, which fosters the cooperation among education institutions. In the meantime, the Course on Inclusion has been introduced in the Department for preschool education of the Faculty of Philosophy in Nikšić. Teachers increasingly cooperate with their colleagues within the school team, if necessary and with members of mobile team and Commission for categorisation. To perform the said tasks during all stages it will be necessary to meet a number of parameters that include teachers' and students' motivation, teachers', parents' and peers' empathy, different teaching methods, methods and teaching aids and professional development.

Key words: inclusion, team work, students with special educational needs, IROP, ITP, communication, motivation, empathy, modern teaching, professional development.

Nada ORBOVIĆ¹
Bešida TIGANJ²

SAVREMENA TEHNOLOGIJA – KOMPJUTER I TELEFON KAO EKOLOŠKA BOMBA

Rezime:

U ovom radu pokušaćemo da predstavimo kompjutere i kompjuterske tastature kao pravu ekološku bombu, kako u kući ili učionici, tako i na sanitarnoj deponiji. Glavni cilj je da se među učenicima, nastavnicima i roditeljima poveća svijest o bakterijama na tastaturi kompjutera kao i činjenica da samo tastatura može da ima 20 000 puta više bakterija nego bilo koji predmet u kuhinji ili kupatilu, kao i širenje znanja i vještina pomoću kojih će se bakterije smanjiti.

Istraživanje, čije rezultate prikazujemo, imalo je više ciljeva:

- da se utvrdi koliko i u koje svrhe djeca koriste digitalne uređaje i internet
- da li izlažu sebe rizicima zaraze
- da li su i u kom stepenu djeca informisana o opasnostima elektronskog otpada?

Ovaj rad treba shvatiti kao pomoć djeci ali i odraslima u bezbjednom korišćenju savremenih uređaja (kompjuter i telefon) i bezbjednom odlaganju e-otpada.

Ključne riječi: *ekologija, elektronski otpad, elektromagnetno zračenje, bakterije.*

¹ Nada Orbović, profesorica informatike, OŠ „Luka Simonović“ – Nikšić.

² Bešida Tiganj, magistar fizike, OŠ „Mustafa Pećanin“ – Rožaje.

Uvod:

S gledišta ekologije i očuvanja životnog prostora jedan od najvećih globalnih problema jeste elektronski otpad. Razvoj tehnologije je u ekspanziji. Brzina kojom se razvija tehnologija dovodi do nagomilavanja elektronskog otpada. Sve više elektronskih proizvoda zastarijeva i biva zamijenjeno novim. Proizvodi poput televizora, mobilnih telefona, kompjutera i kompjuterske opreme, foto-aparata, štampača i sl. postali su veliki dio komunalnog otpada. Elektronski otpad danas gotovo da bilježi najbrži rast u Evropi, čineći 4% komunalnog otpada.

Osim toga, e-otpada je toksičan ukoliko je nepravilno tretiran, ali i vrijedan izvor sekundarnih sirovina.

Sve veći izazov za vlade širom svijeta predstavlja otpadna i odbačena električna i elektronska oprema (*Waste electrical and electronic equipment – WEEE*) ili e-otpada. Po procjeni Programa Ujedinjenih Nacija za Životnu Sredinu³ svake godine se stvori oko 50 miliona tona e-otpada.

Mladima, djeci kompjuteri donose mnogo zabave i lijepih trenutaka, a takođe im pomažu i da se informatički opismene i obrazuju. Međutim, niko od njih ne razmišlja o tome da oni predstavljaju pravu ekološku bombu, kako u kući ili učionici, tako i na sanitarnoj deponiji.

Kompjuteri kao inficirani predmeti

Svakodnevni rad na kompjuteru dovodi do nagomilavanja prašine, kako u njegovoj unutrašnjosti, tako i na tastaturi. Ljudi uglavnom misle da je dovoljno s vremena na vrijeme obrisati prašinu, ali su istraživanja pokazala da samo tastatura može da ima 20 000 puta više bakterija nego bilo koji predmet u kuhinji ili kupatilu.



Slika 1.
Korišćenje PC-a
(foto: Nada Orbović)

Kompjuteri u kompjuterskim učionicama se povremeno čiste ili se ne čiste uopšte. Naša djeca rade na tim kompjuterima ne razmišljajući o „stanovnicima“ kompjutera i o tome šta im ti „stanovnici“ donose.

O najčešćim „stanovnicima“ naših kompjutera razgovarali smo sa anesteziologom dr Natašom Rakočević.

Prema riječima dr Rakočević, daljinski upravljač i kompjuterske tastature nalaze se na vrhu liste „inficiranih predmeta“. „Vjerovatno, dok ljudi koriste kompjuter jedu, grickaju i iza sebe ostavljaju masnoće i bakterije koje nastavljaju da bujaju. U jednoj bolnici u Holandiji proučavali su stotinu tastatura i ispalo je da je to najprljavija podloga na cijelom odjeljenju infektivne njege. Američki ljekari poručuju da se tastature dezinfikuju što češće, a ruke peru prije i poslije korišćenja tastature.“ (izvor: dr Rakočević – intervju obavljen 19. 9. 2019. godine u 9:39 h)

U kompjuteru najčešće žive *Bacillus subtilis*, *Micrococcus luteus* i *Staphylococcus aureus*. *Bacillus subtilis* je gram-pozitivna bakterija. *Bacillus subtilis* nije patogena za čovjeka, ali postoje podaci o infekcijama ovom bakterijom kod osoba sa oslabljenim imunitetom, kao što su bolnički pacijenti.

Micrococcus luteus je gram-pozitivna bakterija. Prisutna u zemljištu, vodi, vazduhu, prašini. Bakterija *Micrococcus luteus* je prisutna na koži čovjeka i dio je normalne flore. Nije patogena za čovjeka iako kod osoba sa oslabljenim imunitetom može izazvati infekcije.

Staphylococcus aureus je gram-pozitivna, nepokretna bakterija. Prisutna je na koži i u sluzokoži nosa 20%–30% zdrave ljudske populacije i tako čini rezervoar i izvor infekcija. Najčešće se prenosi vazduhom. Izaziva prvenstveno piogene promjene na koži i sluzokoži u vidu čireva, gnojnih rana, akni, infekcija usne šupljine, kijavice, upale grla, pogotovo kod bolničkih pacijenata. Sekundarno izaziva *pneumoniju* – upalu pluća, *cystitis* – upalu bešike, meningitis i sl. Odlikuje se velikom otpornošću prema faktorima sredine, tako da na raznim predmetima danima opstaje.

Jedna vrsta *Staphylococcus aureus*, visokootporna bakterija koja može da preživi 24 h, otporna je na većinu antibiotika. Patogena je i izaziva mnoštvo različitih infekcija i intoksikacija, počev od manjih infekcija kože do teških bolesti poput sepse, zapaljenja pluća i apscesa.

„Zbog toga su higijenske mjere bitne, naročito dezinfekcija i pranje ruku“ – zaključuje dr Rakočević (intervju obavljen 19. 9. 2019. godine u 9:39 h).

Britanski časopis *Which? Computing* zatražio je od britanskih biologa da mikroskopom analiziraju više od 30 tastatura kompjutera jedne ugledne firme u Londonu kako bi se utvrdilo da li zaposleni mogu tako da se razbole. Od 30 ispitanih tastatura, četiri su bile opasne po zdravlje zaposlenih, a naučnici su čak zatražili da jedna od tastatura bude odmah uklonjena, pošto je bila „pet puta

priljavija od daske WC šolje nekog javnog toaleta“, naveo je britanski časopis. „Glavni uzrok prljanja tastature jeste činjenica da zaposleni često doručkuju u kancelariji, a ostaci hrane utiču na razvoj miliona bakterija. Uzrok može da bude i loša lična higijena, kao što je zaboravljanje da se operu ruke posle odlaska u toalet“, dodaje se u istraživanju⁴.

Elektronski otpad

Drugi veliki problem, kada su u pitanju kompjuteri i drugi elektronski uređaji, jeste njihovo odlaganje kada više nijesu za upotrebu. Elektronski otpad (što je naziv za neupotrebljive elektronske uređaje – kompjutere, štampače, mobilne telefone i sl.) spada u kategoriju opasnog otpada jer sadrži teške metale štetne za okolinu i zdravlje ljudi, kao i rashladne gasove koji oštećuju ozonski omotač. Od 600 do 1000 različitih hemijskih supstanci, kao što su olovo, živa, hrom, kadmijum, berilijum, barijum i sl., dospijevaju u životnu sredinu, ukoliko se ne uradi pravilna reciklaža. Sagorijevanjem PVC plastike (u PC kompjuteru je ima oko 7 kg) oslobađa se gas dioksin, koji izaziva hormonske poremećaje, oštećenje fetusa, reproduktivnih organa i oštećenja imunog sistema.

Elektronski otpad je postao problem velikih razmjera zbog dvije glavne karakteristike: elektronski otpad je opasan jer sadrži preko hiljadu različitih supstanci, od kojih su mnoge otrovne i stvaraju ozbiljno zagađenje prilikom odlaganja; stvara se u ogromnim i alarmantnim količinama zbog brzog zastarijevanja proizvoda.

Zašto je e-otpadu potreban poseban tretman?

Loš dizajn i agresivna marketinška kampanja firme koje proizvode elektronske uređaje uzrok su brzog tempa stvaranja otpada i velike opasnosti po životnu sredinu i društvo; e-otpada sadrži mnogo otrovnih supstanci; s većim dijelom tog otpada se ne postupa pravilno, što znači da zajednice i životna sredina plaćaju ceh zbog dizajna koji uključuje otrovne supstance koje će brzo postati otpadne.

Zagađenje životne sredine postaje sve veći problem stanovništva. Do njega dolazi usljed velikog porasta broja stanovnika i aktivnosti koju ono obavlja, a za koje bi trebalo obezbijediti odgovarajući fizički okvir i infrastrukturu. Da bi današnji gradovi, i gradovi u budućnosti bili održivi, potrebno je obezbijediti minimalne negativne uticaje na životnu sredinu. Održivi razvoj podrazumijeva da se prirodni resursi ne troše brže nego što se mogu obnoviti, odnosno da se životna sredina ne zagađuje materijama više nego što ih priroda može razgraditi.

⁴ <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/tastature-kompjuteru-kriju-opasne-bakterije/5bp3d07>, preuzeto 22. 09. 2019. godine u 17:39 h

Opasne supstance u elektronskom otpadu

Kada se govori o opasnosti koja „vreba“ iz bačenog kompjutera, štampača i sl. misli se, prije svega, na toksičnost supstanci koje se nalaze u njemu.

Opasne supstance su:

- **olovo** – uzrokuje oštećenje centralnog i perifernog nervnog sistema, kardio-vaskularnog sistema, bubrega i reproduktivnih organa. Nalazi se u monitorima (1,5–4,0 kg po monitoru) i matičnim pločama;
- **kadmijum** – uzrokuje nepovratne posljedice na ljudsko tijelo, jer se taloži na bubrežima. Može se naći u raznim čipovima;
- **živa** – može uzrokovati oštećenja raznih organa, uključujući mozak i bubrege, kao i fetus. Najopasnije je zagađenje vode živom koja se lako taloži u živim organizmima kroz lanac ishrane, najčešće preko ribe. Procenjuje se da se 22% svjetske potrošnje žive koristi u elektronskoj opremi. Koristi se u termostatima, senzorima, relejima, mobilnim uređajima, baterijama i LCD ekranima;
- **heksavalentni hrom** – koristi se u zaštiti od korozije i kao ukras ili učvršćivač kućišta. Lako se apsorbuje u ćelijama i može uzrokovati oštećenja DNK;
- **plastika, uključujući PVC** – u prosječnom kompjuteru je ima oko 7 kg. Najviše korišćeni oblik plastike je PVC (poli-vinil-hlorid). Prilikom sagorijevanja stvara ugljen-dioksid;
- **bromirani inhibitori gorenja (BFR)** – koristi se u plastičnim kućištima radi sprečavanja zapaljivosti;
- **barijum** – mekani srebrnobijeli metal koji se koristi u CRT monitorima da bi zaštitio korisnike od zračenja. Studije su pokazale da kratka izloženost barijumu uzrokuje oticanje mozga, slabljenje mišića, oštećenje srca, jetre i slezine;
- **berilijum** – metal koji se zbog ovih svojstava koristi u matičnim pločama. Klasifikovan je kao kancerogen jer uzrokuje rak pluća;
- **toneri** – glavni sastojak crnog tonera je pigment. Udisanje je primarni način izlaganja što može dovesti do iritacije disajnih puteva. Klasifikovan je kao kancerogen;
- **fosfor** – koristi se kao premaz na CRT monitorima radi rezolucije slike. Otrovan je, pa nakon dolaska u dodir sa njim trebalo bi potražiti ljekarsku pomoć.

Brz razvoj tehnologije doprinio je da potrošači rijetko kad odnose neispravne aparate na popravku, već ih jednostavno zamjenjuju novim, jer je to jednostavnije i vrlo često jeftinije. Prosječni životni vijek kompjutera se smanjio sa šest godina na dvije. Većina korisnika mobilnih telefona kupuje nove aparate svake dvije godine. Pri tome veliki broj starih aparata završi kao otpad a čak 90% mase materijala može se iskoristiti i ponovo upotrijebiti. Takođe, baterije koje predstavljaju 15–30% mase telefona mogu značajno naškoditi životnoj sredini.

Posljedice su dvostruke jer bacanje mobilnog telefona znači i bacanje vrijednih metala (paladijuma i zlata) a ovakav otpad zagađuje okolinu, jer se oslobađaju pomenute toksične materije.

Populacija i uzorak istraživanja

Oktobra 2019. godine, u osnovnim školama „Luka Simonović“ – Nikšić i „Mustafa Pećanin“, Rožaje sprovedeno je istraživanje među učenicima koji pohađaju redovnu i izbornu nastavu iz predmeta Osnovi tehnike i informatike i Fizike od VI do IX razreda, kao i među njihovim roditeljima.

U anketi je učestvovalo 240 učenika i 97 roditelja. Anketirano je 62 učenika šestih razreda, 69 učenika sedmih, 50 učenika osmih i 59 učenika devetih razreda, kao i 97 roditelja.

Sprovedeno istraživanje je neeksperimentalno, anketnog tipa. Upitnike su učenici popunjavali anonimno, u školi, najčešće na časovima odjeljenjske zajednice u prisustvu nastavnika.

Problemi istraživanja / Istraživačka pitanja:

- Da li učenici raspolažu digitalnim uređajima (mobilni telefon, računar), kakve su mogućnosti tih uređaja i za šta ih najčešće koriste?
- Koliko vremena učenici provode na internetu?
- Znaju li da samo tastatura može da ima 20 000 puta više bakterija nego bilo koji predmet u kuhinji ili kupatilu?
- Koliko često čiste tastaturu?
- Koliko često peru ruke dok rade na kompjuteru, telefonu?
- Znaju li šta je elektronski otpad?
- Šta učenici i njihovi roditelji rade s elektronskim otpadom?
- Gdje odlazu stare telefone, punjače, baterije?

Metode istraživanja i hipoteze

U radu su korišćene metode: ankete, analize dobijenih podataka, sintetičko objedinjavanje analiziranih podataka, komparativni metod za uporedna prikazivanja dobijenih rezultata po razredima, matematičko-statističke metode za obradu dobijenih podataka, uključujući *Microsoft Excel*, kao i analiza dostupne međunarodne i domaće literature koja se bavi ovom problematikom.

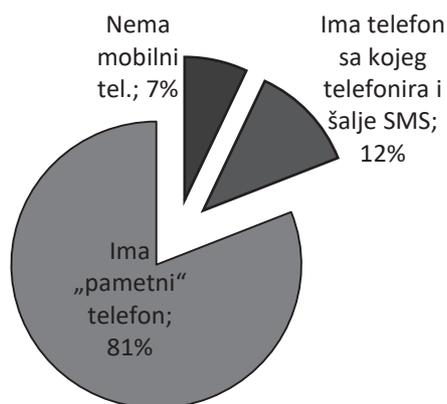
Prilikom obrade podataka u radu će se dokazati postavljene hipoteze:

- da najveći broj učenika posjeduje mobilni telefon i kompjuter;
- da učenici i njihovi roditelji često čiste tastaturu, jer su upoznati s velikom količinom bakterija koja se nalazi na njoj;

- da pojedini učenici često peru ruke dok rade na kompjuteru, telefonu;
- da učenici znaju šta je elektronski otpad ali ne postupaju s njim adekvatno.

Rezultati i diskusije

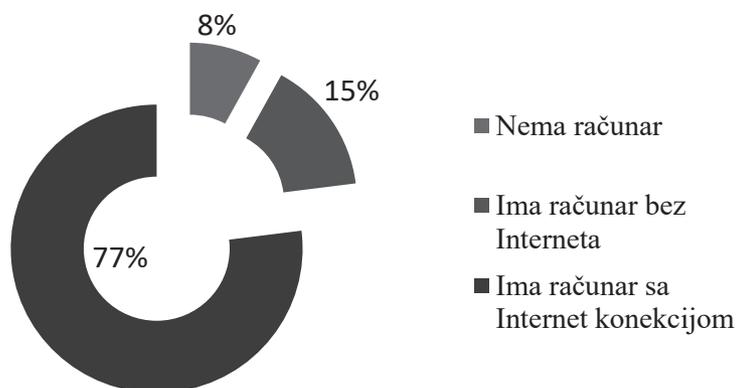
Posjedovanje mobilnog telefona – Od 240 anketiranih učenika njih 17 ili 7% se izjasnilo da ne posjeduje mobilni telefon; da posjeduje telefon s kojeg može samo da telefonira i šalje SMS poruke izjasnilo se 28 učenika ili 12%, a da posjeduje „pametni“ telefon 195 učenika ili 81%, što je grafički prikazano na slici 4.



Slika 4

Prosječan broj poruka, koji ova grupa pošalje tokom jednog dana, iznosi 56.

Posjedovanje računara – U ispitivanoj grupi 18 učenika ili 8% nema svoj računar, 36 ili 15% ima računar, ali bez pristupa internetu, dok njih 186 ili 77% ima svoj računar s pristupom internetu, što je grafički prikazano na slici 5.

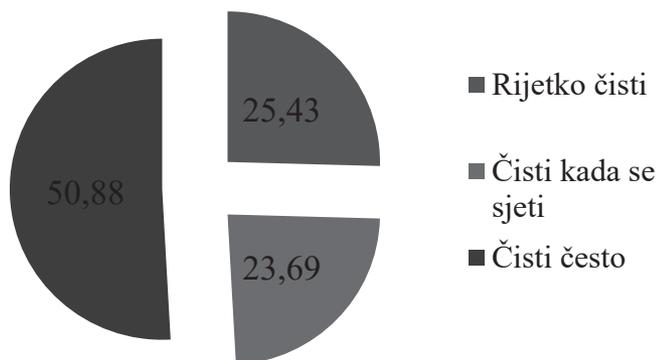


Slika 5

Zanimalo nas je i koliko sati dnevno provedu koristeći internet. Anketa je pokazala sljedeće rezultate: ukoliko bi im mogućnosti to dopuštale, svi bi rado boravili mnogo duže na internetu nego što to mogu. Što su stariji, vjerovatno, i školske obaveze zahtijevaju duži boravak na internetu (koriste internet tokom učenja, izrade panoa i domaćih zadaka), a i znaju puno više mogućnosti za korišćenje interneta.

Iz ankete vidimo da često korišćenje interneta, kao što smo i pretpostavili, zahtijeva i duže korišćenje kompjutera ili telefona i veću izloženost bakterijama koje se nalaze na njihovim tastaturama.

Na pitanje iz ankete koliko često čiste tastaturu (pitanje za roditelje), odgovor je bio sljedeći: 25 roditelja ili 25,43% rijetko čisti tastaturu, 23 roditelja ili 23,71% čisti kada se sjeti, dok 49 roditelja ili 50,88% čisti često, jer su informisani o velikom broju bakterija koje se nalaze na tastaturi, što je grafički prikazano na slici 6.



Slika 6

Postavlja se pitanje koliko često treba čistiti tastaturu – to je neophodno raditi najmanje jednom nedeljno, može i češće. „Povremeno poprskajte nekim dezinfekcionim sredstvom i prebrišite. Na kraju dana obavezno obrišite i vaš telefon jer se i na njemu mogu naći brojni patogeni“ – preporučuje dr Rakočević (intervju obavljen 19. 9. 2019. godine u 9:39 h).

Zanimalo nas je koliko često peru ruke dok rade na kompjuteru, telefonu? Anketa je pokazala sljedeće rezultate: 59 učenika ili 24,58% ne pere ruke – nema potrebe, 89 ili 37,08% pere ruke kada ih roditelji opomenu – da ne bi prljali ekran (bakterije se ne pominju), dok njih 92 ili 38,33% pere ruke samo ako poslije toga jedu.

Jedno od pitanja u anketi bilo je *Šta je elektronski otpad?*

Odgovorili su sljedeće: to su stari i pokvareni kompjuteri, stari električni

aparati, stari i pokvareni televizori, pokvareni telefoni, neispravni punjači i sl.

Upitali smo ih šta oni i njihovi roditelji rade s elektronskim otpadom?

Najčešće (moglo se zaokružiti i više odgovora):

- nalazi se kući (ostava, garaža);
- bacamo kao i ostalo smeće;
- vraćamo u radnju kada kupimo novo;
- nešto drugo (navedi šta).

Odgovor učenika je bio sljedeći: 151 učenik ili 63% – bacamo kao smeće; 65 učenika ili 27% odgovorilo je da se otpad nalazi u kući; 17 učenika ili 7% – vraćamo u radnju kada kupimo novo i 7 učenika ili 3% – dajemo servisima za opravku računara.

Na pitanje *gdje odlažu stare telefone, punjače, baterije* rezultat ankete je bio sljedeći: 172 učenika ili 78% – ne zna (roditelji su zaduženi), 33 učenika ili 15% – u fioku, a 16 učenika ili 7% odgovorilo je da ih bacaju u kantu za smeće.

Zračenje kompjutera i telefona

S razvojem tehnologije došlo je do primjene velikog broja sistema i uređaja čiji je rad zasnovan na korišćenju elektromagnetnih polja, tako da su gustina i frekvencija zračenja u prostoru u kome živimo višestruko uvećani. Ljudski organizam je sada izložen mnogo većem zračenju nego što je to bio slučaj s prirodnim izvorima.

Istraživanja su pokazala da dugotrajna izloženost radijaciji povećava rizik od svih vrsta tumora, karcinoma, leukemije, nesаницe, anksioznosti, opekotina, starenja kože itd. Oštećenja kože su identična oštećenjima od sunčevog zračenja i prouzrokuju iste probleme. Zračenje koje emituje kompjuter je najštetnije za kožu zato što dugo sjedimo licem ispred monitora. Zato je izuzetno važno da smanjimo ovu vrstu štetnog zračenja. Laptop i LCD monitori emituju slabije zračenje. Većina ljudi nijesu svjesni štetnih posljedica zračenja čak i kada je ono niskog intenziteta. Mnogi proizvođači poboljšavaju svoje proizvode da bi postigli manji intenzitet zračenja što im u posljednjih pet godina omogućava tehnološki napredak. Većina standardnih industrijskih monitora je prilagođena slaboj radijaciji, ali i slaba zračenja su opasna. Nivo zračenja kompjutera i telefona još uvijek je dovoljno visok da izaziva zdravstvene probleme. Bitno je koristiti proizvode sa slabim zračenjem, ali koji su zaštićeni a zato bi trebalo koristiti neitronik⁵.

Šta je neitronik?

Neitronik je lično sredstvo zaštite od elektromagnetnog (EM) zračenja mobilnih i bežičnih telefona, personalnih računara, monitora, televizora i mikrotalasnih pećnica. Neitronik predstavlja specijalno dizajniranu matricu-antenu napravljenu od provodnog materijala, laserom nanesenu na tanku prozračnu osnovu u vidu holograma. Obavljajući ulogu pasivne antene, hologram Neitronik obezbjeđuje interferenciju EM talasa preobražavajući ih u formu bezopasnu za čovjeka. „U zavisnosti od osobenosti spektara EM zračenja pojedinih uređaja, Neitronik se izrađuje u dva vida i to: MG-03 za zaštitu od zračenja mobilnih telefona, bežičnih telefona (DECT, radiotelefona...) i mikrotalasnih pećnica; i MG-04 za zaštitu od zračenja televizora i monitora s katodnom cijevi, plazma, LCD i LED televizora i monitora, *notebook* i tablet računara.

Živimo ne razmišljajući o tome da tehničko-tehnološki progres pored toga što nam olakšava život, čineći ga prijatnijim i raznovrsnijim, istovremeno nanosi štetu našem zdravlju. U velikim gradovima elektromagnetno zračenje 30 000–70 000 puta prevazilazi prirodni elektromagnetni fon. Svakim danom sve je više potvrda da se EM zračenje po svom destruktivnom dejstvu može upoređivati s radioaktivnim zračenjem⁶.“



Slika 7⁷

Savremeni ritam života je nezamisliv bez mobilnog telefona. U svakom našem domu postoji bar jedan televizor i kompjuter. Razgovarajući mobilnim telefonom, mi se podvrgavamo elektromagnetnom zračenju, a posebno naš mozak jer se antena mobilnog telefona nalazi na samo 2 cm od njega.

Uticaj elektromagnetnih polja nastalih od električnih instalacija, uređaja i aparata kod kuće i na poslu je bomba usporenog dejstva. Posljedice tog dejstva

⁷ <http://www.alternativnamedicina.co.rs/elektromagnetni-smog>, preuzeto 19. 10. 2019. godine u 22:25 h

ne mogu se primijetiti odmah, ali negativni efekti se neumoljivo akumuliraju danima, mjesecima, godinama. Zato kažemo da je Neitronik zaštita od elektromagnetnog zračenja jedinstvena u svijetu po efektivnosti i jednostavnosti upotrebe.

Odlaganje e-otpada na deponije

Predstavlja najmanje poželjno rješenje i predstavlja posebnu opasnost, pošto nijedno tlo nije potpuno nepropusno. Može doći do curenja opasnih materija u zemljište i podzemne vode kao što su živa iz štampanih ploča, PCB iz kondenzatora i kadmijum iz specifičnih plastika i sl. Značajne količine olova mogu biti rastvorene iz stakla CRT-a (katodne cijevi) pomoću podzemnih voda koje sadrže razne kiseline a nalaze se na deponijama. Još jedan problem predstavlja isparavanje žive iz električnog otpada. Nekontrolisani požari mogu povećati emisiju veoma toksičnih dioksina i furana usljed prisustva širokog spektra opasnih materija na deponijama.

Reciklaža e-otpada

Reciklažom elektronskog otpada štiti se vazduh, voda, zemljište, živi svijet, štede se energija i sirovine, čime se utiče na smanjenje zagađenja životne sredine. Pravilno tretiran otpad čini našu planetu zdravijom.

Reciklaža otpada elektronskih proizvoda je značajna, ne samo s gledišta zaštite životne sredine, već i dobijanja neoštećenih elektronskih komponenti kao i skupih plemenitih metala koji ulaze u sastav štampanih ploča, kao osnovne komponente svih elektronskih proizvoda. Recikliranje e-otpada ima dvostruku važnost; osim smanjivanja zagađenja omogućava nam i štednju ograničenih resursa koji se intenzivno koriste u raznim elektronskim aparatima. Opasne materije čine recikliranje elektronske opreme velikim izazovom. Kada je riječ o recikliranju elektronike, sve postaje veoma komplikovano. Preko hiljadu vrsta toksičnih materija koristi se prilikom proizvodnje kompjutera. Tu su naravno i neke otrovne hemikalije koje ostaju u samom kompjuteru kao što su olovo, berilijum, živa, kadmijum itd., koji se teško mogu reciklirati. Bez pravilnog uklanjanja opasnih materija, kao što je PCB u kondenzatorima, oni ponovo mogu biti prisutni u obnovljenim metalima i uništenom otpadu.

Prvi sistem za reciklažu elektronskog otpada primijenjen je u Švajcarskoj, još 1991. godine. Započet je prikupljanjem odbačenih frižidera, da bi vremenom, tom sistemu bili dodavani i drugi električni uređaji. Danas se pod pojmom elektronski otpad podrazumijevaju kompjuteri, televizori, elektronika koja služi za zabavu kao i mobilni telefoni.

S vremenom je zbrinjavanje dotrajalih proizvoda prihvaćeno kao sastavni dio životnog ciklusa proizvoda. To je otklonilo svako dvoumljenje o perspektivi reciklaže, nakon čega je težište njenog razvoja pomaknuto na snižavanje troškova i proširenje primjene. Postupak reciklaže započinje trajnim i pouzdanim brisanjem podataka kako bi se na najbolji mogući način zaštitio interes korisnika.

Reciklabilne komponente, kao što su plastika, metal, kablovi i staklo, imaju upotrebnu vrijednost i nemaju svojstva opasnog otpada. Drugim riječima, u reciklabilne komponente spadaju komponente koje imaju karakter sekundarnih sirovina i koje se mogu dalje prerađivati. Nereciklabilne komponente su one koje nemaju karakter sekundarnih sirovina i koje se privremeno skladište u ekološko prihvatljivim i bezbjednim uslovima. Pri rasklapanju kompjutera na sastavne djelove, maseni udio reciklabilnih komponenata se kreće od 70% do 80%. U reciklabilnom dijelu plastika je zastupljena sa oko 4%, a metalni djelovi sa oko 96% mase. Maseni udio reciklabilnih komponenata kod CRT monitora je oko 30%, pri čemu je odnos plastike i metala u ovom dijelu 50% :50%.

Nakon sortiranja veći dio dalje obrade obavlja se uz pomoć mašina koje sprečavaju širenje štetnih hemikalija koje mogu biti oslobođene u ovom procesu. Različite vrste materijala reflektuju različite spektre svjetlosti i na osnovu toga se prepoznaju, a metalni djelovi se mogu izdvojiti i pomoću magneta.

Ono što je važno naglasiti jeste da pogoni za reciklažu, prema strogim propisima, moraju da filtriraju izduvne gasove i prečišćavaju otpadne vode i da na svaki način spriječe ugrožavanje životne sredine.

Da bi se minimalizovao negativan uticaj elektronike i e-otpada trebalo bi:

a) edukovati djecu, roditelje i zabraniti bacanje e-otpada na deponije; promovisati ponovno korišćenje opreme – da reciklaža e-otpada postane obavezna; nadgledati sve učesnike u životnom ciklusu proizvoda i kažnjavati nezakonite radnje;

b) podsticati potrošače da kupuju manje i da kupujući imaju u vidu zaštitu životne sredine; da vraćaju svoju robu proizvođačima radi bezbjednog ponovnog korišćenja i reciklaže.

„Neophodnost reciklaže e-otpada više se i ne dovodi u pitanje, ali se čini da to nije dovoljno. Budućnost leži u tzv. održivom razvoju, tj. napretku koji ostavlja očuvanu planetu narednim generacijama. To znači da se mora nešto uraditi na samom početku projektovanja proizvoda, odnosno pokušati razviti novu generaciju proizvoda – recikličnih proizvoda, tj. proizvoda pogodnih za reciklažu. To je složen zadatak za konstruktore i u tom poslu moraju da se nađu i proizvođači materijala, proizvođači finalnih proizvoda i institucije za zbrinjavanje otpada⁸.“

Čišćenje i dezinfekcija uređaja

Za čišćenje kompjutera dovoljni su alkohol, mikrofiber krpe ili ubrusi, štapići za uši i konzervirani vazduh. Kada je riječ o alkoholu, potreban je 90% medicinski alkohol koji neće oštetiti unutrašnje komponente i tastaturu kompjutera ili telefona.

Prvo očistite unutrašnjost kompjutera. Konzervirani vazduh će oduvati mrvice i dlake, a zatim očistite spoljašnju stranu. Vazduhom prvo očistite sve s vanjske strane, a onda ga usmjerite prema unutra, prema tastaturi i ekranu, svim rupicama, ventilacijskim otvorima i USB priključcima. Vazduh puštajte samo nekoliko sekundi da se ne bi stvorila vlaga koja se onda akumulira unutar kompjutera. Cilj je spriječiti nakupljanje prašine tokom vremena, što može uzrokovati pregrijavanje kompjutera. Korisnici kompjutera i telefona koji jedu dok rade na tastaturi, trebalo bi češće da čiste kompjutera iznutra, jer je kod njih mnogo češće nakupljanje prašine i mrvica od hrane. Potom ga obrišite spolja. Ono što je važno jeste da sredstva za čišćenje nikada ne stavljate direktno na kompjuter, već na krpicu koju ćete koristiti za čišćenje. Na krpicu ili ubrus stavite nekoliko kapljica alkohola i prebrišite tastaturu kompjutera. Za razmake između slova možete koristiti i štapiće za uši. Ekran očistite krpom ili ubrusom.

Američki ljekari i medicinske sestre poručuju da se tastature dezinfikuju što češće, a pranje ruku prije i poslije svakog korišćenja tastature je obavezno, naročito u sezoni kada vladaju grip i prehlade.

Zaključak

Cilj ovog rada bio je da se ukaže na probleme kao što su: štetno djelovanje kompjutera; elektromagnetno zračenje; nagomilavanje prašine u kompjuteru, kako u njegovoj unutrašnjosti tako i na tastaturi, i mnoštvo bakterija koje nam ta prašina i mrvice na tastaturi donose, a kojima su izloženi najviše mladi i djeca; zbog čega su higijenske mjere bitne, naročito dezinfekcija uređaja i pranje ruku.

Takođe, rad je trebao da dokaže postavljene hipoteze: da većina učenika posjeduje telefone i kompjutere; da učenici i njihovi roditelji često čiste tastaturu, jer su upoznati s velikom količinom bakterija koje se nalaze na njoj; da pojedini učenici često peru ruke dok rade na kompjuteru, telefonu; da učenici znaju šta je elektronski otpad ali ne postupaju sa njim adekvatno.

Najveći broj postavljenih hipoteza u radu je i dokazan: od 240 anketiranih, samo njih 7% nije imalo mobilne telefone, a 8% nema svoj računar. Hipoteza da učenici i njihovi roditelji često čiste tastaturu, takođe je dokazana jer 50,88% njih to radi često, dok je hipoteza o čestom pranju ruku poslije rada na kompjuteru ili telefonu imala različite rezultate koji nijesu zadovoljili postavljenu hipotezu (24,58% ne pere ruke – nema potrebe, 37,08% pere ruke kada ih roditelji opomenu – da ne bi prljali ekran (bakterije se ne pominju), dok njih 38,33% pere

ruke samo ako poslije toga jedu). Na posljednju postavljenu hipotezu o elektronskom otpadu učenici su znali šta je elektronski otpad. Međutim, kada je njegovo odlaganje u pitanju, kao što je pretpostavljeno u hipotezi, nijesu bili previše edukovani (78% ne zna – roditelji su zaduženi; 15% stavlja u fioku, a 7% baca u kantu za smeće).

Problem elektronskog otpada postoji, kako u svijetu, tako i kod nas, jer je to ekološki opasan otpad kome se mora od momenta prikupljanja do konačnog zbrinjavanja pristupiti na veoma ozbiljan način, sa ciljem što pravilnijeg korišćenja sekundarnih sirovina, kako bi se štetan uticaj na okolinu sveo na minimum.

Kompjuter sa svim opasnim supstancama koje se nalaze u njemu predstavlja pravu ekološku bombu. Opasni učinci olova i žive na zdravlje su već dobro poznati. Naime, samo 0,70 male kašike žive može zagaditi jezero površine 12 hektara u tolikoj mjeri da ribe u njemu postanu nejestive.

I pored ovih saznanja, neke razvijene zemlje, koje su ujedno i najveći proizvođači elektronskog otpada, ne poštuju Bazelsku konvenciju, kojom se ograničava slobodna trgovina ovom vrstom otpada, već ga izvoze u zemlje poput Kine, Indije, Pakistana. Ipak, suprotno njima, postoje proizvođači elektronske opreme koji poštuju direktive Evropske unije RoHS (*Restriction of Hazardous Substances*) i WEEE (*Waste Electrical and Electronic Equipment*), kojima se ograničava upotreba određenih opasnih supstanci u električnim i elektronskim proizvodima i reguliše prikupljanje i reciklaža elektronskog otpada.

Literatura

1. BAYER'S PROCESS FOR ALUMINA PRODUCTION: A HISTORICAL PERSPECTIVE, Fathi Habashi, Laval University, Quebec City.
2. Crowe, M. – „Waste from electrical and electronic equipment", European Environment.
3. *Internet sajтови (Web pages):*
4. <http://www.world-nuclear.org/info/Nuclear-Fuel-Cycle/Nuclear-Wastes/Waste-Management-Overview/>
5. <https://www.ereciklaza.com/ee-otpad/>
6. <https://www.linkedin.com/pulse/elektronski-i-elektri%C4%8Dni-otpad-skupljanje-transport-zoran-obradovic>
7. <https://www.seminarski-diplomski.co.rs/ZastitaZivotneSredine/Recikla-za-elektronskog-otpada.html>
8. <https://www.srbijadanas.com/it/vesti/pravo-leglo-bakterija-da-li-ste-znali-da-je-vasa-tastatura-prjavija-od-wc-solje-2018-04-29>
9. Mihajlov, A. (2004). *Englesko-srpski rečnik terminologije u oblasti upravljanja otpadom*. Beograd: OEBS.
10. Radenović, M., Živić, D., Zarić, J. (2007). *Seminarski rad: Reciklaža elektronskog otpada*. Beograd: Saobraćajni fakultet.
11. Regodić, D. (2010). *Logistika*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
12. Vidović, M. (2006). *Predavanja iz predmeta Logistika otpadnih materijala i povratnih sredstava*. Beograd: Saobraćajni fakultet.
13. WASTE DISPOSAL GUIDE, (2009). Environmental Health & Safety (EHS) / Office of Radiation, Chemical & Biological Safety (ORCBS).

MODERN TECHNOLOGY – COMPUTERS AND CELLPHONES AS ECOLOGICAL BOMBS

Abstract

In this paper we shall attempt to present computers and computer keyboards as a real ecological bomb, both at home or in the classroom, and in the sanitary dump. The main objective is to increase the virus awareness between students, teachers and parents, and the fact that only a keyboard can have 20000 times more bacteria than any surface in the kitchen or the bathroom, as well as raising awareness of knowledge and skills that will reduce bacteria.

The research had several objectives: to determine how much and for what purpose children use digital devices and the Internet, whether they are exposed to infection, whether and to what extent children are informed about the dangers of electronic waste.

This work should be understood as a help both children and adults to use safely modern devices – computer and phone and also safely dispose of e-waste.

Key words: ecology, electronic-waste, electromagnetic radiation, bacteria.

Lana M. TOMČIĆ¹
Maja Ž. KOSANOVIĆ²

ZNAČAJ PODSTICANJA PARTICIPACIJE RODITELJA U ŠKOLSKOM ŽIVOTU I UČENJU³

Rezime

Okruženje, a posebno porodica, predstavlja važnu osnovu za razvoj djeteta gdje ono stiče svoja prva iskustva i kroz koje stvara pogled na svijet i svoju okolinu. Zbog toga je porodica važan faktor postignuća učenika u obrazovanju, ali i u životu uopšte. Različiti faktori unutar porodice mogu uticati na uspješnost djeteta pri ispunjavanju zahtjeva koji se pred njega postavljaju tokom ostvarivanja vaspitno-obrazovnih zadataka u nastavnom procesu. Jedan od tih faktora jeste spremnost i mogućnost roditelja za uključivanje u školski život i učenje svoje djece. Cilj ovog rada jeste analiza značaja podsticanja participacije roditelja u školskom životu i učenju od strane vaspitno-obrazovne institucije, u ovom slučaju škole. Cilj se ostvaruje na teorijskom nivou, upotrebom metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja. Analiza dosadašnjih istraživanja upućuje na zaključak da se s povećanom participacijom roditelja u školskom životu poboljšava školsko postignuće, odnosno smanjuje školski neuspjeh učenika. Pedagoške implikacije ukazuju na važnost poznavanja i prevladavanja različitih barijera u podsticanju participacije roditelja u obrazovnim aktivnostima, ali i osvjetljavanju uloge pedagoga i nastavnika u pod-

¹ Lana M. Tomčić, doktorand, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

² Maja Ž. Kosanović, doktorand, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

³ Rad je nastao u okviru projekata „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ (KOSSEP) br. 179010 i „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja“ br. 179036, koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

sticanju uključivanja roditelja u školske aktivnosti u cilju postizanja što boljeg školskog postignuća učenika.

Ključne riječi: *participacija, roditelji, škola, partnerstvo, školsko postignuće.*

Uvod

Uticaj porodice na razvoj djeteta u odnosu na druge faktore je značajan jer predstavlja polaznu osnovu njegovog razvitka. Roditelji su prvi vaspitači u djetetovom životu, kasnije, polaskom djeteta u školu tu ulogu počinje sa njima da dijeli škola (Kosić, 2009). Škola i porodica imaju zajednički cilj, koji se ogleda u skladnom razvoju djetetove ličnosti (Loudová, Havigerová & Haviger, 2015). Uključivanje roditelja u školski život i aktivnosti učenja umnogome doprinosi pravilnom razvoju učenika u svim aspektima. Saradničke odnose treba razvijati između škole i porodice radi obezbjeđivanja potrebnih preduslova za uspješnu realizaciju školskog rada, ali i zbog raspodjele odgovornosti za rezultate rada i obezbjeđivanja prava na participaciju u školskom radu (Hebib, 2011).

Autorka Pavlović-Breneselović je na osnovu temeljnog proučavanja relevantne literature, istraživanja i prakse identifikovala tri paradigme odnosa porodice i javnog vaspitanja. Riječ je o sljedećim paradigmatama:

1. *paradigma paralelnih sistema* – porodica i škola se percipiraju kao dva odvojena sistema različitog djelokruga i funkcija. Porodica, kao korisnik usluga, delegira na školu odgovornost za obrazovanje svoga djeteta, dok škola, kao pružalac usluga, preuzima takvu odgovornost i očekuje zauzvrat lojalnost roditelja. Pretpostavljeni „idealni odnos“ jeste odnos „optimalne socijalne distance“ u kome se svaki roditelj koji narušava tu distancu doživljava kao problem;

2. *paradigma dopune* – javno obrazovanje nadopunjuje ulogu porodice tako što kompenzuje deficitarnu obrazovnu funkciju porodice, očekujući od nje da podstiče funkciju škole oslanjajući se na njene stručnjake, postajući objekat podučavanja i učesnik u ostvarivanju funkcije škole (učesćem u upravljanju, volontiranjem u školskim aktivnostima, radu kod kuće s djecom na domaćim zadacima);

3. *paradigma podrške* – porodica i vaspitno-obrazovni sistem se sagledavaju kroz preklapajuće sfere funkcija i uticaja, a to je obrazovanje i vaspitanje djece i partnerski odnos (Pavlović-Breneselović, 2014).

U ovom radu partnerstvo porodice i škole biće posmatrano kroz paradigmu podrške u cilju podsticanja što aktivnije participacije roditelja u školskom životu i učenju. Partnerstvo porodice i škole posmatra se kao model odnosa porodice i profesionalaca utemeljenog na pretpostavci da roditelji i škola udružuju svoje snage i resurse u donošenju odluka i preduzimanju aktivnosti u pravcu

ostvarivanja zajedničkog cilja – kreiranje optimalnih uslova za razvoj i učenje djeteta (Pavlović-Breneselović, 2012). Da bi uspjeli u ostvarenju cilja, odnos između porodice i škole treba da se odlikuje sljedećim karakteristikama: uzajamno poštovanje vještina i znanja; iskrena i jasna komunikacija; razumijevanje i empatija; usaglašenost u pogledu ciljeva; zajedničko planiranje i odlučivanje; otvorena i dvosmjerna razmjena informacija; pristupačnost i odgovornost; zajednička evaluacija napretka i odsustvo etiketiranja (Ninković, 2017: 68). Cilj ovog rada jeste analiza značaja podsticanja participacije roditelja u školskom životu i učenju od strane vaspitno-obrazovne institucije, u ovom slučaju škole. Cilj se ostvaruje na teorijskom nivou, upotrebom metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja.

Značaj participacije roditelja u školskom životu i učenju

Pregledom relevantne literature možemo uočiti da se participacija roditelja u školskom životu i učenju prepoznaje kao jedan od faktora školskog postignuća. Rezultati brojnih istraživanja upućuju na zaključak da s povećanom participacijom roditelja u školskom životu i aktivnostima učenika dolazi i do boljeg školskog postignuća (Bedeniković, 2010; Hoover-Dempsey, et al., 2005; Klemenović i Cvijanović, 2017; Oswald, Zaidi, Cheatham & Diggs-Brody, 2018; Pahić, Miljević-Ridički i Vizek-Vidović, 2010; Sremić i Rijevac, 2010; Sušanj-Gregorović, 2017; Vrkić-Dimić, Zuckerman i Blaži-Pešić, 2017). Henderson i Berla ističu da tačniji prediktor školskog postignuća nije, kako se uobičajeno smatralo, socio-ekonomski status porodice, već je to stepen do kojeg je porodica spremna i sposobna da omogući sredinu pogodnu za učenje, da se uključi u obrazovanje djece u školi i zajednici, da pokazuje visoka očekivanja u školskom postignuću i budućoj profesiji djeteta (Henderson & Berla, 1994, prema: Slijepčević, Zuković i Kopunović, 2017). Istraživanja su pokazala da povećana participacija roditelja u školskom životu i učenju njihove djece smanjuje odustajanje iz škole (kada je u pitanju srednja škola), izostajanje sa nastave, niže su stope ponavljanja razreda, razvijenije su socijalne vještine i bolja je emocionalna dobrobit učenika (Epstein, 2005; Epstein & Sanders, 2002; Epstein et al., 2002; Green et al., 2007; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Henderson & Berla, 1994; Henderson & Mapp, 2002; Maleš, 2003; Olsen & Fuller, 2008; Sanders & Sheldon, 2009; Sheldon & Epstein, 2005, prema: Sušanj-Gregorović, 2018). Participacija roditelja prvenstveno ima pozitivan efekat kod učenika, odnosno na njihove rezultate učenja, rezultate na testovima znanja, na ocjene, posebno u ključnim elementima kao što su čitanje, matematika, nauka. Takođe, efekti participacije se ogledaju i u pozitivnom ponašanju učenika u školi, pohađanju nastave, pozitivnim stavovima prema školi i razvijenim socijalnim vještinama (Sušanj-Gregorović, 2018).

Autorke Klemenović i Cvijanović (2017) sprovele su istraživanje sa ciljem da ispituju povezanost između tipa aktivnosti kojom se roditelji oba pola spontano uključuju u obrazovanje svoje djece i napredovanja učenika na početku školovanja u okviru četiri razvojne sfere – fizičke, socio-emocionalne, intelektualne, i razvoja govora, komunikacije i stvaralaštva. Analiza deskriptivnih pokazatelja za tipove aktivnosti kojima se roditelji uključuju u obrazovanje djece na početku školovanja pokazala je da se u Republici Srpskoj roditelji najviše uključuju kroz: 1) aktivnosti orijentisane na motorički razvoj i osamostaljivanje (obezbjeđivanje uslova za razvoj motoričkih sposobnosti i podsticanja djetetove samostalnosti u okviru dnevnih rutinskih aktivnosti); 2) aktivnosti orijentisane na školu (postupci roditelja usmjereni na postavljanje pravila u vezi s navikama učenja, školskim zaduženjima, partnerstvom sa školom); 3) aktivnosti orijentisane na kreativnost i intelektualni razvoj djeteta (uključivanje roditelja u kognitivno stimulativne aktivnosti i stvaralačko izražavanje djeteta kroz igru, crtanje, pričanje priča). Rezultati pokazuju da je veća uključenost roditelja u aktivnosti orijentisane na kreativnost i intelektualni razvoj djeteta u pozitivnoj korelaciji sa izraženijim ishodom učenja i razvoja, ne samo u okviru intelektualne sfere, već i u okviru svih drugih razvojnih sfera. Kada je u pitanju pol roditelja i njihova uključenost u obrazovanje djece, zapažena je pozitivna korelacija između veće uključenosti majke u aktivnosti orijentisane na školu i napretka učenika prvog razreda u sferi razvoja govora, komunikacije, stvaralaštva i socio-emocionalnoj sferi razvoja. Povećano angažovanje očeva u aktivnosti usmjerene ka motoričkom razvoju i podršci osamostaljivanja djeteta u pozitivnoj je korelaciji s napredovanjem učenika u svim razvojnim sferama (Klemenović i Cvijanović, 2017: 214–219).

Oblici participacije roditelja u školskom životu i učenju

Povezanost uključenosti roditelja u školski život i postignuća učenika zavisi od vrste uključenosti i od uzrasta učenika. Kada je u pitanju vrsta uključenosti, mogu se razlikovati: bihevioralna (uključenost u školske aktivnosti, ili pomoć u učenju kod kuće), kognitivna (podsticanje aktivnosti i iskustava) i lična uključenost (stavovi i očekivanja roditelja o školi i učenju) (Hill & Tyson, 2009; Spera, 2005, prema: Šimić-Šašić, Klarin i Proroković, 2011).

Aktivna participacija roditelja tokom školskog života odnosi se na njihovo fizičko prisustvo i aktivno učestvovanje. Participacija roditelja može imati dva vida: participacija u školskim aktivnostima i uključenost u učenje kod kuće. Drugi vid, uključenost u učenje kod kuće takođe može imati dva domena: 1) roditeljska uključenost u aktivnosti vezane za razvoj školskih znanja i vještina: nadgledanje i pomoć u izvršavanju zadataka; pomoć u učenju i organizaciji učenja; aktivnosti razvijanja jezičkih vještina; komunikacija između roditelja i

djece u vezi sa školskim pitanjima; 2) uključenost u aktivnosti podsticanja učenja koje su indirektno povezane sa školskim aktivnostima: stvaranje kognitivno-stimulirajućeg okruženja za učenje što podrazumijeva obezbjeđivanje edukativnih materijala, uključivanje djeteta u stvaralačke aktivnosti i podsticanje kreativnosti; aktivnosti učenja van porodice, u okviru kulturnih ustanova kao i sprovođenje istraživanja u prirodi (Christenson & Sheridan, 2001; Eccles & Harold 1996; Epstein, 2001; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Henderson & Berla, 1994; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2005; Ljubetić, 2014, prema: Sušanji-Gregorović, 2018).

Participacija roditelja u školskim aktivnostima podrazumijeva uspostavljanje saradnje između roditelja i škole koju dijete pohađa. U djelotvornom partnerskom odnosu porodica, prvenstveno roditelji, aktivno učestvuju u vaspitano-obrazovnim aktivnostima u učionici i van nje (Ninković, 2017). Oblici saradnje porodice i škole se mogu podijeliti na individualne i grupne. Individualni oblici saradnje podrazumijevaju: individualne razgovore, otvorena vrata, posjete, komunikaciju putem telefona (tekstualnim porukama ili mejlom), kontakt elektronskim i pisanim putem, elektronski dnevnik, ankete, savjetovalište. S druge strane, grupni oblici saradnje obuhvataju: roditeljske sastanke, rad s grupom roditelja, škole roditeljstva, priredbe, posjete, organizaciju sportskih i kulturnih aktivnosti, radionice i tribine za roditelje, uključivanje u nastavni proces, zajedničke javne nastupe, projekte (Anđelković, Stanisavljenić, Petrović i Vračar, 2013). Autorka Radosavljević (2016) ističe da postoje mnogobrojni oblici saradnje porodice i škole u okviru roditeljskih sastanaka, neki od njih su: roditeljski sastanak u vidu radionice, roditeljski sastanak na nivou odjeljenja, opšti roditeljski sastanak, neformalne zajedničke aktivnosti, mogućnost učešća roditelja u pripremi i realizaciji roditeljskog sastanka, roditelji – kao stručnjaci različitih profila angažovani u realizaciji roditeljskih sastanaka, učenici učestvuju u pripremi i realizaciji roditeljskih sastanaka.

Postavlja se pitanje šta se postiže saradnjom porodice i škole, odnosno koji su to benefiti koji proizilaze iz ove saradnje? Janković daje odgovor na sljedeći način:

1. potpunije poznavanje deteta, njegovih sposobnosti i osobina ličnosti; razvojnih mogućnosti; kognitivnog stila; socio-ekonomskih, kulturnih i drugih prilika u kojima dete živi i razvija se; važnih događaja iz njegove životne istorije koji su ostavili tragove značajne za izbor vaspitnih mera i postupaka u konkretnom vaspitnom delovanju;

2. adekvatno programiranje i planiranje obrazovno-vaspitnih aktivnosti;

3. realno sagledavanje stepena efikasnosti mogućih vaspitnih uticaja škole i porodice;

4. smanjenje rizika mogućeg neuspaha ili sukoba između škole i porodice;

5. da porodica kao saradjući faktor u školskom vaspitanju preuzme deo svoje odgovornosti;

6. da škola i porodica shvate da je njihova uspešna saradnja i partnerski odnos uslov pravilnog razvoja i vaspitanja dece;

7. škola i porodica uspešnom saradnjom se, umesto da se zamenjuju, praktično dopunjavaju (Janković, 2008: 40).

Kada se razmotri doprinos navedenih benefita u oblasti školskog postignuća, može se uočiti da saradnja porodice i škole ima značajnu ulogu u prevenciji i prevladavanju školskog neuspjeha. Kolak (2006) ističe da saradnja roditelja sa školom utiče na bolji uspjeh učenika, smanjenje broja ponavljaca, jačanje osjećaja sigurnosti kod učenika, poboljšano ponašanje učenika u školskom okruženju.

Prepreke za participaciju roditelja

Nijedna porodica nije ista, nema iste probleme i teškoće, bez obzira na socijalne i ekonomske razlike. Postoje određene karakteristike koje čine savremenu porodicu, a mogu da utiču na odnos roditelja i djece, a samim tim na mogućnost njihove participacije u školskom životu i učenju. Problemi i teškoće s kojima se suočavaju porodice jesu: u velikom broju porodica očevi su znatno vrijeme odsutni iz porodice zbog radnih obaveza; sve veći broj žena ulazi u sferu profesionalnog rada; smanjuje se broj članova porodice i broj djece; povećava se broj razvoda brakova; povećava se broj samohranih/neudatih majki; povećava se snažna urbanizacija koja mijenja stil i sadržaje življenja i ograničava ili sužava normalan razvoj djece i mladih; u toku su značajne migracije stanovništva širokih razmjera; značajno su se izmijenile društvene i moralne vrijednosti u kojima odrastaju mladi, što produbljuje generacijski jaz i utiče na podizanje mladih generacija; sve veća nezaposlenost i otežano zapošljavanje mladih ugrožava kohezionu snagu i stabilnost porodice (Đorđević, 2008: 33–34).

Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. glasnik RS, 10/2019), predviđeno je da se u ostvarivanju opštih principa obrazovanja i vaspitanja (član 7), posebna pažnja posveti „saradnji s porodicom, uključivanjem roditelja odnosno drugog zakonskog zastupnika, radi uspešnog ostvarivanja postavljenih ciljeva obrazovanja i vaspitanja, lokalnom zajednicom i širom društvenom sredinom“. Iako postoji opšti konsenzus o neophodnosti saradnje porodice i škole – na teorijskom planu, u domenu prosvetne politike, među svim relevantnim akterima (roditeljima i stručnjacima), u javnom mnjenju – ono što narušava opštu saglasnost jeste stvarno stanje u praksi (Ferguson, 2008; Henderson & Mapp, 2002; Pavlović-Breneselović, 2012, prema: Pavlović-Breneselović, 2014).

Istraživanje sprovedeno u Rumuniji ukazuje na to da 52% ispitivanih roditelja priznaje da rijetko učestvuje u školskim aktivnostima, dok 68% roditelja dva puta godišnje kontaktira školu. Rezultati navedenog istraživanja upućuju na zaključak da participacija roditelja opada s polaskom učenika u srednju školu, dok se povećava broj neuspješnih učenika i učenika koji rano napuštaju školovanje (Margaritoui & Eftimie, 2011). Opadanje uključenosti roditelja s prelaskom njihove djece u srednju školu pojedini autori povezuju sa smanjenjem roditeljskog vjerovanja u sopstvene kompetencije (Eccles & Harold, 1994, prema: Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Rezultati istraživanja autora Čaro i Turalić potvrđuju da roditelji dva puta dolaze u školu, na kraju polugodišta i pred kraj godine, kako bi se upoznali s rezultatima rada učenika, dok odgovornost za neuspjeh učenika u školi roditelji i nastavnici prebacuju jedni na druge, ukazujući na slabosti uspostavljenog partnerstva (Čaro i Turalić, 2017).

Prilikom saradnje porodice i škole mogući problemi razvrstani su na tri nivoa: teorijski nivo (zasnovan na osnovu postojećih stanja), nivo propisa (obuhvata dokumentaciju koja reguliše rad u školi), i neposredna praksa (Matović, 1994). Kako navodi Janković (2008), uvidom u dosadašnju praksu primjećuju se slabosti u okviru saradnje porodice i škole koje otežavaju ili čine saradnju manje uspješnom. U saradnji porodice i škole najčešći ometajući činioci jesu: tradicionalne predrasude roditelja kako treba djecu vaspitavati; loše iskustvo učitelja u odnosima s pojedinim roditeljima; neprihvatljivi stavovi roditelja koji mogu biti u vezi sa školom i učenjem; dijete je u porodici maltretirano ili, u težim slučajevima, zlostavljano; kulturno ili po razvoj djeteta deprivirajuća porodična sredina; mogući sukobi ili disfunkcionalni odnosi u porodici; nerealna očekivanja od učitelja i škole; nesporazumi između djeteta i učitelja; nerealno ocijenjeni radovi učenika; osjećanje roditelja da je njegovo dijete zapostavljeno od strane učitelja; ekonomsko siromaštvo; robovanje nekih roditelja vjerskim dogmama ili predrasadama; nizak kulturni ili pedagoški nivo obrazovanja roditelja; teže smetnje u razvoju pojedinih učenika; roditelji omalovažavaju zahtjeve koje učitelj postavlja ili se protive mjerama koje on preduzima radi savlađivanja gradiva ili održavanja discipline u školi; učenik se naročito vezuje za učitelja kada mu nedostaje nježnost i pažnja roditelja; nijesu sva djeca jednako lako vaspitljiva, odnosno podložna vaspitnim uticajima; od učitelja se uopšte mnogo očekuje, pa se postavlja i pitanje njegove preopterećenosti profesionalnim obavezama (Savić, 1990; Gašić-Pavišić, 2005, prema: Janković, 2008: 42). Rezultati istraživanja Pahić, Miljević-Riđački i Vizek-Vidović (2010) ukazuju da je odnos škola – roditelj u Hrvatskoj još uvijek tradicionalan, te škola gotovo da ne podstiče roditelje na participaciju kada su u pitanju pojedini oblici saradnje (individualni sastanci, volontiranja, donošenje odluka, učešće u školskim aktivnostima). Ukoliko je zadovoljstvo roditelja

vaspitno-obrazovnim procesom nisko, niska je i motivacija za učestvovanjem u odjeljenskim i školskim aktivnostima (Jurčić, 2009).

Navedene prepreke za participaciju roditelja u školskom životu mogu se podijeliti na strukturalne i psihološke, koje se operacionalizuju kroz sljedeća tri aspekta:

1. *Barijere vezane za porodicu (roditelje)* – u okviru strukturalnih barijera obuhvataju: nedostatak informacija i znanja o značaju partnerskog odnosa, ekonomska, emocionalna i vremenska ograničenja, kao i organizacione probleme. U okviru psiholoških barijera, prepoznaje se: osjećaj nekompetentnosti i nedovoljne samoeфикаsnosti, preuzimanje pasivne uloge u odnosu na obrazovanje nakon uključivanja djeteta u vaspitno-obrazovnu instituciju.

2. *Barijere vezane za vaspitno-obrazovnu instituciju (vaspitače i nastavnike)* – kada su u pitanju strukturalne barijere ističu se: nedostatak sredstava za finansiranje programa za porodicu, nedovoljna saznanja vaspitača i nastavnika o tome kako da održavaju odnose sa porodicama, vremensko ograničenje. Psihološke barijere su: nepotpuna opredijeljenost za rad s roditeljima kao partnerima, komunikacija s roditeljima zasnovana na kritičkom pristupu, prisutnost stereotipa o porodicama, prvenstveno sumnja u sposobnost roditelja da se bave obrazovnim problemima.

3. *Barijere vezane za odnos između porodice i vaspitno-obrazovne institucije* – u okviru strukturalnih barijera prepoznaje se kao problem: ograničeno vrijeme za konstruktivnu komunikaciju i dijalog, komunikacija isključivo u problemskim situacijama, nedostatak vještina i znanja o principima partnerskog djelovanja, nedovoljno razumijevanje za probleme s kojima se suočava drugi partner. Psihološke barijere: nedostatak povjerenja da partnerski odnos može značajno uticati na poboljšanje učenja i razvoja djeteta, utisci o djetetu koji su opservirani isključivo u jednom kontekstu, dominiranje pristupa „pobjednik-gubitnik“ umesto pristupa „pobjednik-pobjednik“, nerazvijena mogućnost sagledavanja situacija iz perspektive druge osobe, nedostatak empatije i percepcije da se razlike među partnerima vide kao snaga, djelovanje na osnovu prethodnih negativnih iskustava (Christenson, 2004, prema: Zuković i Milutinović, 2015: 74–75).

Svestranije sagledavanje porodice pruža mogućnost njenog boljeg upoznavanja i uočavanja njenih mogućnosti da djeluje kao prvi i ozbiljni faktor u vaspitanju djece i mladih (Đorđević, 2008). Uloga upoznavanja porodice i pružanja pomoći pri vaspitanju i obrazovanju djece pripada stručnim saradnicima i nastavnicima.

Uloga pedagoga i nastavnika u podsticanju participacije roditelja

Od karakteristike obrazovnog sistema i kulture vaspitno-obrazovne ustanove zavise mogućnosti razvijanja i ostvarivanja prilika za uključivanje roditelja u

školski rad i učenje, razvoja saradničkih odnosa na relaciji porodica – škola, kao i mogućnosti razvoja roditeljskih kompetencija za uključivanje od rođenja djeteta kroz sistemski organizovanu društvenu podršku roditeljima (Klemenović i Cvijanović, 2017).

Usmjerenost pedagoga na izgradnji zajedničkog značenja s porodicom podrazumijeva da pedagog preispita paradigmu u okviru koje će funkcionisati i samo određenje saradnje, kao i očekivanja svih subjekata, njihove uloge, razlike i mogućnost prostora za građenje zajedničkog odnosa (Pavlović-Breneselović, 2014). Uloge koje pedagog kao savjetnik vrši u podsticanju participacije roditelja u školskom životu su višestruke i mogu se podijeliti na formalne i manje formalne, odnosno implicitne. Neke od njih su:

1. *savjetnik (pedagog) kao produžena ruka društvenog sistema* – podrazumijeva preuzimanje formalne odgovornosti koja mu je predodređena zakonom, a odnosi se na učenike i njihove roditelje;

2. *savjetnik (pedagog) kao stručnjak* – pedagog je profesionalno osposobljen za savjetodavni rad, posjeduje potrebne stručne kompetencije uz odgovornost za vođstvo i tok savjetovanja – preuzima ulogu aktivnog istraživača koristeći različite strategije i vještine efikasnog savjetovanja;

3. *savjetnik (pedagog) kao partner* – obuhvata partnerski odnos pedagoga – stručnog saradnika i roditelja, u kom pedagog preuzima ulogu „saradnika stimulatora“ i „prijateljskog vodiča“ koji je spreman da ukaže na greške i moguća rješenja;

4. *savjetnik (pedagog) kao „treći roditelj“* – podrazumijeva manje formalnu ulogu koja predstavlja kombinaciju lične brige za učenika i potrebe da se pokaže zabrinutost u određenim situacijama;

5. *savjetnik (pedagog) kao model* – predstavlja jednu od najefikasnijih uloga i podrazumijeva visoko razvijenu svijest stručnog saradnika o sopstvenom uticaju na roditelje, te je od izuzetnog značaja da kroz ulogu modela pokaže sklad između riječi i postupaka (Juul, 2002; Vernon & Kottman, 2009, prema: Zuković, 2017: 163).

Ključna karakteristika odnosa pedagog – roditelj zasniva se na uvažavanju kompetencija oba učesnika partnerstva, međusobnom poštovanju kompetencija i činjenice da roditelji najbolje poznaju svoje dijete, a da je pedagog, kao stručni saradnik, kompetentniji i posjeduje više stručnih, pedagoških znanja (Bodlović i Kunac, 2012).

Neophodnost uspostavljanja saradnje između porodice i škole ogleda se u njihovom zajedničkom interesu i podijeljenim odgovornostima da udruženim snagama podsticajno djeluju na rast i razvoj svakog učenika. Inicijativa za ovakav pristup saradnji treba da potekne od škole, kroz sljedeće korake:

1. *usmjerenost na građenje povjerenja* – preispitivanje vlastite prakse od

strane nastavnika: Koliko sam blagonaklon/blagonaklona i otvoren/otvorena prema roditeljima i djeci? U čemu se ogleda moja kompetentnost i kako da je unaprijedim? Na koji način gradim povjerenje?;

2. *usmjerenost na promjenu modela moći* – od modela „vladavine moći“ (koji je hijerarhijski, linearni i takmičarski) ka modelu „sloboda od moći“ (koji je korporativan, demokratski i kolaborativan);

3. *usmjerenost na dobrodošlicu porodici* – građenje uslova da se roditelji osjećaju pozvanim i dobrodošlim za uključivanje u različite aktivnosti. Takođe, ovaj aspekt podrazumijeva i preispitivanje vlastitih očekivanja stručnjaka vezanih za odnos i saradnju s porodicom (Zuković, 2012, prema: Zuković i Milutinović, 2015: 73–74).

U okviru tendencije uspostavljanja partnerstva s roditeljima, razvila su se tri modela odnosa učitelja/nastavnika i roditelja:

1. *model stručnjaka* – učitelj/nastavnik preuzima nadzor i donosi sve odluke, pridajući malo ili nimalo važnosti roditeljskom stanovištu i osjećanjima. Ovim pristupom se njeguje zavisnost roditelja i povećanje raskoraka između profesionalaca i njih;

2. *model premještanja* – učitelj/nastavnik prihvata roditelja kao izvor informacija i pokušava ga „obrazovati“ za pristup djetetu, ali zadržava nadzor nad donošenjem odluka;

3. *model korisnika* – učitelj/nastavnik prihvata pravo roditelja na izbor i odlučivanje o vaspitanju sopstvenog djeteta. Temelj ovog odnosa se nalazi u međusobnom poštovanju i ravnoteži s obzirom na moć odlučivanja (Cunningham & Davis, 1985, prema: Kosić, 2009: 232).

Autorke Polovina, Jošić i Ćirović su primijenile u istraživanju novi koncept saradnje između roditelja i nastavnika. Naime, strategija saradnje je konceptualizovana kroz sljedeće pozicioniranje aktera u procesu saradnje: roditelj → nastavnik → učenik → efekat na razvijanje intrinzički utemeljenih aktivnosti povezanih sa učenjem i postignućem. Na ovaj način, nastavnik od roditelja dobija korisna saznanja koja mogu da doprinesu kvalitetu nastavnikovog odnosa sa učenikom u pogledu nastavnikove podrške razvijanju interesovanja učenika i njegove slike o sebi u procesu učenja. Autorke ističu da bi trebalo da je ovakva praksa pogodnija od postojeće, odnosno ona vrsta saradnje nastavnika i roditelja u čijem se fokusu nalazi sagledavanje i podrška ostvarivanju i razvoju učenikovih obrazovnih potencijala opšteg (savladavanje problema u vezi sa učenjem, samostalnost u radu i planiranje ostvarenja ciljeva) i specifičnog (interesovanja, lične osobine i talenti) karaktera (Polovina, Jošić i Ćirović, 2013: 316).

Sljedeće preporuke mogu biti stručnim saradnicima i nastavnicima od pomoći prilikom uspostavljanja saradnje s roditeljima i drugim članovima porodice učenika: poštuju ulogu roditelja; podstičite uključivanje roditelja; koristite različite

strategije i aktivnosti za uključivanje porodica i u tome pokažite fleksibilnost i taktičnost; pružite porodici mogućnost da odluči koji vid uključivanja joj najviše odgovara; razgovarajte s porodicom o obostranim očekivanjima jer očekivanja ne treba da se pretpostavljaju već treba da budu tačna i precizna; razgovarajte o kanalima komunikacije od prvog dana školovanja djeteta; budite strpljivi jer se uspjeh ne dešava preko noći – do njega vode mali uspjesi tokom vremena; obezbijedite kontinuiranu i pozitivnu povratnu informaciju; poštujujte roditelje kao svoje saradnike; podstičite uključivanje svih članova porodice; motivišite roditelje da dolaze na sastanke i održavajte odnos međusobnog povjerenja (Ninković, 2017).

Zaključak

Aktivnosti porodice i vaspitno-obrazovne institucije, kao dva ključna činioca vaspitanja, istovremeno su različite i komplementarne. Sve što porodica podstiče i razvija kod djeteta, u vaspitno-obrazovnoj instituciji treba da se produbljuje, a aktivnosti učitelja i nastavnika roditelji treba da prate i podržavaju (Jelić, Stojaković i Markov, 2018). Centralna briga škole jeste kako pružiti obrazovni podsticaj učenicima, kako ih motivisati i angažovati da ostvare u potpunosti svoje potencijale (Barger, et. al., 2019). Partnerski odnos između porodice i škole treba da se zasniva na ravnopravnosti, kompetentnosti, autentičnosti i demokratičnosti (Pavlovski i Pavlović-Breneselović, 2000, prema: Zuković i Milošević, 2019). Participacijom roditelja u školskim aktivnostima i kroz neposredni rad sa učenicima i nastavnicima ostvaruje se važan zadatak uspostavljanja demokratskih odnosa u školi i stvaranje školske klime u kojoj su partnerski odnosi između svih subjekata temelj kvalitetnog vaspitno-obrazovnog rada (Vuković, 2009). Iako je participacija roditelja u školskom životu proces koji je veoma aktuelan, analizom relevantne literature možemo uvidjeti da ostaje nedovoljno primijenjen u praksi. Analiza dosadašnjih istraživanja upućuje na zaključak da se s povećanom participacijom roditelja u školskom životu smanjuje školski neuspjeh učenika. Pedagoške implikacije ukazuju na važnost poznavanja i prevladavanja različitih barijera u podsticanju participacije roditelja u obrazovnim aktivnostima u cilju postizanja što boljeg školskog postignuća učenika.

Literatura

1. Anđelković, S., Stanisavljević-Petrović, Z., Vračarić, M. (2013). Percepcija odeljenskih starešina o oblicima i sadržajima rada sa roditeljima. U Hebib, E., Bodroški-Spariosu, B., Ilić-Rajković, A. (ur.) *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive* (str. 55–66). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
2. Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R. & Pomerantz, E., M. (2019). The Relation Between Parents' Involvement in Children's Schooling and Children's Adjustment: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890.
3. Bedeniković, M. (2010). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik*, 58(3), 331–344.
4. Bodlović, A., Kunac, S. (2012). Povezivanje teorije i prakse – temelj obrazovanja budućih pedagoga. *Ekvilibrij*, 1, 1–8.
5. Čaro, A., Turalić, S. (2017). Stavovi nastavnika, roditelja i učenika o utjecaju saradnje roditelja i škole na školski uspjeh u osnovnoj školi. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 15, 129–144.
6. Đorđević, J. (2008). Porodica kao faktor podsticanja darovitosti. U Gojkov, G. (ur.) **Porodica kao faktor podsticanja darovitosti** (str. 25–35). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov“.
7. Hebib, E. (2011). Saradnički odnosi u školi. *Pedagogija*, LXVI(1), 7–17.
8. Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3–42.
9. Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H., M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
10. Janković, P. (2008). Pretpostavke uspješne saradnje škole i porodice. *Norma*, XIII(3), 37–48.
11. Jelić, M., Stojaković, I., Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165–187.
12. Jurčić, M. (2009). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 139–151.
13. Klemenović, J. U., Cvijanović, N. (2017). Ispitivanje spontanog uključivanja roditelja u obrazovanje dece na početku školovanja. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLII(2), 210–224.
14. Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3(2), 123–140.

15. Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, 22(2), 227–234.
16. Loudová, I., Havigerová, J. M. & Haviger, J. (2015). The communication between schools and families from the perspective of parents of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 1242–1246.
17. Margaritoiu, A. & Eftimie, S. (2011). Some issues concerning school-families partnership. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 42–46.
18. Matović, N. (1994). *Saradnja srednje škole i porodice*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
19. Ninković, N. (2017). Partnerstvo porodice i škole. *Naša škola*, 1-2, 63–80.
20. Oswald, D. P., Zaidi, H. B., Cheatham, D. S. & Diggs-Brody, K. G. (2018). Correlates of Parent Involvement in Students' Learning: Examination of a National Data Set. *Journal of Child & Family Studies*, 27, 316–323.
21. Pahić, T., Miljević-Ridački, R., Vizek-Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12(2), 329–346.
22. Pavlović-Breneselović, D. (2014). Partnerstvo sa porodicom: tri paradigme, dva modela, jedna ili više stvarnosti. U Matović, N., Spasenović, V., Antonijević, R. (ur.) *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*, Zbornik radova sa Jedanaestog susreta pedagoga (str. 111–116). Beograd: Filozofski fakultet.
23. Pavlović-Breneselović, D. (2012). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. U Alibabić, Š. i sar. (ur.). *Kvalitet u obrazovanju: izazovi i perspektive (185–208)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
24. Polovina, N., Jošić, S., Ćirović, I. (2013). Novi pristup saradnji sa roditeljima kroz perspektivu nastavnika razredne i predmetne nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 298–321.
25. Radosavljević, B. (2016). *Korak napred u saradnji škole i roditelja: Vodič za odeljenske starešine*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
26. Slijepčević, S., Zuković, S., Kopunović, R. (2017). Roditeljska očekivanja i školsko postignuće učenika. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, Filozofski fakultet u Novom Sadu, 26, 157–174.
27. Šimić-Šašić, S., Klarin, M., Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(1), 31–62.
28. Sremić, I., Rijevec, M. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 12(2), 347–360.
29. Sušanjan-Gregorović, K. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: stavovi i praksa učitelja. *Školski vjesnik*, 66(3), 347–376.

30. Sušanj-Gregorović, K. (2018). Dobrobiti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. *Napredak*, 159(1-2), 101–113.
31. Vrkić-Dimić, J., Zuckerman, Z., Blaži-Pestić, M. (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. *Napredak*, 158(1-2), 49–68.
32. Vuković, N. (2009). Unapređivanje kvalitete rada školskog pedagoga. *Napredak*, 150(2), 209–223.
33. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019). Službeni glasnik Republike Srbije, broj 10.
34. Zuković, S., Milutinović, J. (2015). *Podrška razvoju potencijalne darovitosti u porodičnom i institucionalnom kontekstu*. Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, XL(2), 65–79.
35. Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja: teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
36. Zuković, S., Milošević, T. (2019). Značaj osnaživanja i aktivnog uključivanja porodice tokom tranzicije deteta u školu. *Inovacije u nastavi*, XXXII(1), 53–63.

IMPORTANCE OF PARENTAL INVOLVEMENT IN CHILD'S SCHOOL LIFE AND LEARNING

Abstract

Mileu, specially the family, is important basis for the child's development where it gets its first experiences and creates the worlds view and its surroundings. That is why family is significant factor for student's attainments in education but also in life. Different factors within the family may affect childs successful performance in teaching process. One of such factors is the inclusion of parents in school life and teaching their children. The aim of the study was to examine the importance of encouragement of parental involvement in classroom life and learning by education institution i.e. the school itself. Method used is theoretical analysis and technique of contents analysis. The analysis of the research made in this area leads one directly to the conclusion that with the increased participation of parents in school life, subsequently the school performance of the student improves i.e. the academic failure of the student decreases. Pedagogic implications prove the importance of the skills and knowledge for overcoming different barriers in fostering participation of parents in educational activities, and also enlightening the role of a pedagogue and teacher in encouragement of parents' involement in school activities in order to achieve better learning outcomes of a student.

Key words: participation, parents, school, partneship, school achievements.

Maja GRGUROVIĆ¹

ŠKOLE I MUZEJI – KREATIVNO PARTNERSTVO

Rezime

Tekst sadrži uopšteni osvrt na mogućnosti saradnje između škola i muzeja, koji predstavlja sve češći način komunikacije formalnog i neformalnog obrazovanja. Cilj je približiti škole muzejima i ostvariti međusobnu saradnju koja bi pospješila aktivno i interesantno učenje koje podrazumijeva ne samo usvajanje novih znanja putem udžbenika već i posjetu muzejima kao kulturnim institucijama od velike važnosti za opšte obrazovanje svakog pojedinca u školi.

Ključne riječi: *škole, muzeji, formalno i neformalno obrazovanje.*

Škola kao vaspitno-obrazovna ustanova, posmatrana u kontekstu ovog vremena, još uvijek nije u potpunosti preuzela i usvojila sve prednosti i mogućnosti savremenog doba. Ako je prepreka osavremenjivanja nastave (a umnogome to jeste) neopremljenost učionica i nedostatak sredstava za rad, odlazak u muzej ne bi trebalo da predstavlja kočnicu u izboru jednog od načina rada s djecom, već da se takva nastava praktikuje i da je rado sprovode i učenici i nastavnici.

Muzej je trag, trag jednog vremena u prostoru, koji je najčešće okamenjen u jednoj ustanovi različitog tipa ali iste namjene i cilja – prikazati posjetiocima muzeološki materijal koji predstavlja djelove istorije, kulture, društvenih i prirodnih nauka. Sve ono što se uči u školi u teorijskom smislu, a što današnji učenici zamišljaju, može se približiti oku upravo posjetom nekog muzeja širom zemlje. Na taj način se učenicima približavaju predmeti, programi i nastavne jedinice, kako bi znanje usvojili ne samo trenutno, već kako bi, posredstvom

¹ Maja Grgurović, profesorica crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti u OŠ „Narodni heroj Savo Ilić“ u Kotoru.

svih čula mogli da trajno zapamte ono što im je predstavljeno i povezano s nastavnom temom. Posjeta muzejima može biti od višestruke koristi i za učenike i za nastavnike. Naime, neki od nastavnika nijesu imali prilike da posjete prostore u kojima se izlažu muzejski predmeti (praksa pokazuje da to nije rijedak slučaj), pa je saznanje o nekim muzealijama jedan od načina i usavršavanja nastavnika i razvijanja kompetencije – predavanje van učionice, što je sve češći model nastavnikovog angažovanja u svijetu. Učionica već odavno nije okvir iz kojeg se ne izlazi, a povezivanje gradiva s kulturnim institucijama predstavlja dio mnogih projekata u našoj zemlji i inostranstvu. Rečeno je: *Svi putevi vode u muzej! Time se htelo reći da sve ono što je značajno iz prošlosti zemlje i naroda, da sve ono što zaslužuje da se čuva kao svedočanstvo o razvoju prirode, kulture i istorijskih zbivanja, da sve to dolazi u muzej*².

Saradnja nastavnika i muzejskih pedagoga je od ključnog značaja za nastavu koja se može na nov, poseban i interesantan način održati i u prostorijama nekog muzeja. Bilo da je riječ o trenutno postavljenoj izložbi ili stalnim muzejskim eksponatima, u nastavi se može uspješno ostvariti korelacija s likovnom kulturom, književnošću, historijom, geografijom, biologijom i drugim predmetima iz školskih programa. Primjer dobre prakse je projekat *škola@muzej* koji je sproveden u Hrvatskoj, a koji je imao sljedeće obrazovne ciljeve:

- s jedne strane približiti učenicima umjetnost i kulturu u muzejima te im omogućiti integriranje u društvo, a s druge strane senzibilizirati i otvoriti muzeje za socijalne i kulturne potrebe mladih i rastuću mobilnost društva;
- unaprijediti diskurs o društveno i politički relevantnim temama: omogućiti novu interpretaciju kulturne baštine u radu s djecom i mladima koje treba usmjeravati kako bi razvili odnos prema vlastitom podrijetlu, sadašnjosti i budućnosti;
- omogućiti sudjelovanje kroz komunikaciju koja se odnosi na teme iz kulture, kao i kreativne procese učenja i obrazovanja;
- ojačati društvenu kompetenciju i razvoj ličnosti pomoću kulturnog i političkog obrazovanja;
- stupiti u kontakt s različitim tipovima škola;
- unaprijediti razvoj inovativnih modela za različite, dugoročne i trajne vidove suradnje škola i muzeja³.

Iako se ovaj projekat uspješno realizovao, sudeći po saznanjima iz pomenutog priručnika, iskustvima svih aktera u obrazovnom procesu, prije desetak godina, moguće ga je i danas sprovoditi kao primjer kvalitetne i uspješne saradnje škola

² Vojin Dramušić, Vaspitno-obrazovna uloga muzeja u Jugoslaviji, u: MUZEJI, časopis za muzeološka pitanja, Savez muzejskih društava Jugoslavije, Beograd, 1965, str. 100.

³ škola@muzej – priručnik o suradnji, Hrvatski nacionalni komitet ICOM-a.

i muzeja i neraskidive veze između ovih institucija. Sticanjem novih znanja i mogućnosti saradnje, i nastavnici i muzejski radnici obogaćuju i osnažuju vezu između formalnog i neformalnog obrazovanja, i daju značaj međusobnog preplitanja ovih vidova učenja, koji se koriste kako bi se učenici osposobili za život, a kako bi škola i nastava u njoj omogućili svakom djetetu da stekne opšte obrazovanje, širu sliku o pojavama u društvu, naučnim otkrićima, istoriji, književnosti svog i drugih naroda, umjetnosti, zapravo, da razvija svojim znanjem i kritičko mišljenje o svim životnim pojavama. Takva nastava, osavremenjena i prilagođena vremenu u kojem živimo, daje prostor učenicima da sami kreiraju realnost, prošlost, sadašnjost i budućnost, koristeći se znanjima koja su usvojili, ali i vidjeli realizovanim posjetama muzejima. Muzeji tada postaju učionice iz čijih se perspektiva može opipati prošlost, shvatiti sadašnjost i predvidjeti budućnost i dalji razvitak društvenih i naučnih događaja. Ono što često nedostaje školama – konkretni predmeti kako bi slika o njima bila potpuna, mogu u određenim trenucima nadopuniti muzeji svojim eksponatima, uz adekvatno vođenje muzejskih pedagoga i kustosa koje je prilagođeno uzrastu djeteta. Sve je više takvih obilazaka i saradnje i u našoj zemlji, pa ohrabruju podaci o sve većoj posjeti osnovnoškolaca i srednjoškolaca muzejima u Crnoj Gori.

Muzeji su mjesta koja mogu da pruže učenicima znanje, da probude istraživački duh i kreativni potencijal, pa ih treba oživljavati a muzejske radnike podsticati na usavršavanje. Iako su ishodi učenja u predmetnim programima u školi već unaprijed definisani, i predstavljaju ciljeve u obrazovanju do kojih učenik dolazi, u muzejima, recimo, tokom radionice koja je u vezi s nastavnom temom, ishod nije moguće uvijek precizno predvidjeti, jer je radionicom unutar muzeja dat jedan širi spektar mogućnosti sticanja znanja i vještina. Džordž Hejn u svom tekstu *Muzejsko obrazovanje*⁴ navodi da se obrazovanje u muzejima dovodi u vezu s društvenom odgovornošću, te da muzeji kao javne institucije pružaju obrazovanje, kao i da takva obrazovna misija nužno stavlja naglasak na društvene promjene. Inovacije u nastavi i osavremenjivanje nastavnog procesa mogu biti veoma korisni i kreativni načini rada s djecom svih uzrasta, ali posjeta muzejima može pomoći učenicima da sve ono što uče, ne moraju uvijek samo da zamišljaju stvarajući sliku nekog predmeta ili događaja, već mogu da vide posredstvom predmeta koji su izloženi u magičnim prostorima nekog muzeja. Formalni obrazovni proces obogaćen praktičnom nastavom van učionice dovodi do pospešivanja saradnje različitih kulturnih institucija, a posebna veza i komunikacija između nastavnika i muzejskih radnika vodi do dinamičnog procesa u kojem učenici imaju mogućnost da iskažu sebe, upoznaju prošlost i vođeni tim saznanjima, pokušaju da kreiraju budućnost.

⁴ George E. Hein, Museum education, 02. 02. 2020, <http://scholar.fju.edu.tw/%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E5%A4%A7%E7%B6%B1/upload/054117/handout/961/G-1561-16122-.pdf>

Literatura

1. Dramušić, V. (1965). Vaspitno-obrazovna uloga muzeja u Jugoslaviji, u: MUZEJI, časopis za muzeološka pitanja. Beograd: Savez muzejskih društava Jugoslavije, str. 100.
2. škola@muzej – priručnik o suradnji, Hrvatski nacionalni komitet ICOM-a
3. Hein, G: *Museum education*, <http://scholar.fju.edu.tw/%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E5%A4%A7%E7%B6%B1/upload/054117/hand-out/961/G-1561-16122-.pdf>

SCHOOLS AND MUSEUMS - CREATIVE PARTNERSHIP

Abstract

The paper is a general review of the possibilities of cooperation between museums and the schools, that nowadays becomes more frequent way of communication between formal and informal education. The aim is to build stronger ties between the two institutions and foster active and interesting learning beyond the textbook which i.e. students can benefit from visiting museums as cultural institutions of enormous importance for general education of every individual in the school.

Key words: schools, museums, formal and informal education.

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI



Ivan MITROVIĆ¹

TOMAS KUN: STRUKTURA NAUČNIH REVOLUCIJA

Knjiga Tomasa Kuna² *Struktura naučnih revolucija* s polovine prošlog vijeka izazvala je buru u naučnoj javnosti i zajednici kako kod autora koji su se kritički, tako i kod onih koji su se sa saglasjem oglasili i tada i danas. Knjiga iz oblasti filozofije nauke bavi se analizom revolucionarnih promjena u bazičnim pojmovima nauke, najprije prirodnih nauka: fizike, hemije i astronomije, kao i istorije vezane za društveni ambijent i odnose.

Kun operiše pojmovima „paradigma“ i „normalna nauka“, analizirajući ih odvojeno i u korelaciji intra i inter. Pod paradigmom Kun podrazumijeva osnovnu teoriju priznatih naučnih dostignuća; to je spekulacija koja naučnicima pruža kako model problema tako i model rješenja. Drugi pojam kod Kuna jeste „normalna nauka“. Pod tim se podrazumijeva istraživanje koje se čvrsto bazira na nekoj paradigmi koja pruža trajniju osnovu za nekritičku praksu. Naučna praksa bazira se na sljedećim aktivnostima: 1) prikupljanje značajnih činjeničkih određenja, 2) demonstracija slaganja činjenica sa teorijom i 3) artikulacija konkretne teorije.

Naučna revolucija, kaže Kun, odigrava se onda kada naučna zajednica odbaci neku važeću naučnu teoriju umjesto koje dolazi druga suprotna i nespojiva sa prvom teorijom i praksom. Tokom istorije rijetki su ti revolucionarni periodi, oni prema Kunovom mišljenju ne traže oslonac u kritičkom mišljenju i to odbacivanje kritičkog mišljenja označava prelazak na nauku. Na ovom mjestu prostor neslaganja sa Kunom našao je Karl Poper, po kojem ono što je realno naučno, teško da je nauka za Kuna. Dalje, kod Kuna prelazak iz stare na novu paradigmu

¹ Ivan Mitrović, mr političkih nauka.

² Tomas Kun, *Struktura naučnih revolucija*, NOLIT, Beograd, 1970. godina.

je kratak i nova paradigma nema svoju predistoriju, čemu se kritički zamjera Kuno. On, takođe, ne pravi razliku između prihvatanja jedne paradigme (što je kratkotrajan proces) i stvaranja te paradigme (što je dugotrajan proces).

Kunovo gledište na naučnu revoluciju fundira se na naglašenoj temeljitosti. Metodološki posmatrano, najveći nedostatak Kunove koncepcije predstavlja njegova teza o monopolskom položaju vladajuće paradigme koja isključuje mogućnost naporednog postojanja makar i dveju a kamoli tri ili više paradigmi; koja, drugim rečima, isključuje postojanje dveju ili više rivalskih teorija, odnosno zabranjuje svaku (makar i ograničenu) proliferaciju naučnih teorija... takozvana „normalna nauka“ može, ne samo u različitim vremenskim periodima već i u istom vremenskom periodu da se zasniva na dve (ili više) paradigmi“ (Novaković, predgovor, str.19).

Kroz istoriju naučne misli javljaju se krizni periodi zato što paradigma iscrpi svoje mogućnosti, jer nije u stanju da odgovori na brojna pitanja koja duži vremenski period ostaju bez odgovora. Tu je mnogo bitno isticanje da naučna zajednica biva zatvoreno društvo. Na ovo se Karl Popper kritički odnosi, ističući da je naučna zajednica jedno otvoreno društvo u kojoj normalna nauka teži ka revolucijama koje neizostavno (što pokazuje istorija nauke) vodi ka promjeni paradigme ne samo u svijetu nauke nego i u realno praktičnoj stvarnosti. Interesujući se za nauke, Kun ističe da istoričar treba da odredi od koga je i kada otkrivena savremena naučna činjenica kao i da opiše i objasni greške mita i predrasude koje su sprečavale bržu akumulaciju onih sastojaka koji čine naučni tekst. Naučno istraživanje mora se temeljiti na osnovnim pitanjima koja stoje u naučnoj zajednici, a odnose se na to: koji su to osnovni bitni problemi koji čine univerzum? Kako ti problemi utiču međusobno, kao i kako utiču na naša čula? Koja se tu pitanja s pravom slobodno i temeljito mogu postaviti? Koje tehnike mogu da se upotrijebe prilikom traženja razrješenja prethodnih zagonetki? U slučajevima kada naučna praksa biva podrivana nepravilnostima i kada se nepravilnosti ne mogu izbjeći, onda se dešavaju neobična istraživanja koja dovode do novih principa; onda se javljaju naučne revolucije. Pojava nove paradigme iziskuje različita reagovanja u grupi naučnika gdje većina prihvata novu, a ostatak grupe nestaje u zapečku starih gledišta naučne zajednice. Činjeničko naučno istraživanje ima tri elementa: prvi je određivanje značajne činjenice; drugi – usklađivanje činjenica sa teorijom i treći – artikulacija teorije, i oni važe kako za teoriju tako i za praksu.

Normalnu nauku i rješavanje „zagonetki“ veže velika mreža pojmovnih, teorijskih, instrumentalnih i metodoloških elemenata i pravila koja definišu probleme i prirodu normalne naučne prakse. Ako staru paradigmu odbacimo, a istovremeno je ne zamijenimo drugom, mi tako odbacujemo i samu nauku. Ovdje se neizostavno postavlja pitanje šta je to što je dijametralno različito kod

normalne nauke od nauke koja je u stanju krize? Očito nije to što se prva ne sukobljava sa nekim kontra primjerima. Svaki problem koji za normalnu nauku važi kao zagonetka, može da bude i izvor krize ukoliko nepravilnost baš izaziva krizu. Kriza je, po pravilu, uglavnom viša od obične.

Kratko rečeno, promjeni paradigme vodi kriza i vodi naučna revolucija. Šta su? Kakva je njihova uloga? Onda kad postojeće institucije prestaju da adekvatno rješavaju probleme društvene zajednice, onda se rađa politička revolucija. Slično tome, i naučna revolucija se događa kada postojeća paradigma prestaje da funkcionise u dijelu prirode u kojem je ranije funkcionisala. U političkoj se napušta jedan skup institucija u korist drugog, gdje najčešće aktivnost preuzimaju partije, a rezultat su najčešće političke promjene. Naučne paradigme koliko su važne za nauku ništa manje nijesu važne i za prirodu. Prihvatanje nove paradigme vodi revoluciji kao promjeni pogleda na svijet.

Taj preokret se opisuje kao položaj čovjeka koji se prilagodio sočivima koja obrću lik u čovjeka koji je doživio revolucionarni preobražaj viđenja. Kod naučnika situacija je obrnuta. Otkrića i nove paradigme kao naznake naučne revolucije predstavljeni su (poslije) u udžbenicima koji će vremenom postati dio nove tradicije normalne nauke. U poglavlju o razrješavanju naučnih revolucija, Kun ističe da se nove paradigme rađaju iz starih, naučnici koriste tada korišćene rječnike i aparate onako kako ih je koristila „tradicionalna paradigma.“ Za laike koji su se rugali Ajnštajnovoj opštoj teoriji relativiteta zato što prostor ne može da bude „zakrivljen“ – on nije takva vrsta stvari – ne može se prosto reći da nijesu bili u pravu ili da su pogriješili. To se ne može reći ni za matematičare, fizičare i filozofe koji su pokušali da razviju euklidovsku verziju Ajnštajnovе teorije, ono što se ranije podrazumijevalo pod prostorom bilo je nešto jednolično, homogeno, izotropno i netaknuto prisustvom materije. Da nije bilo tako, Njutnovska fizika ne bi mogla da funkcionise (Kun, str. 209).

Da bi nova paradigma trijumfovala, potrebno je da ona postigne zastupnike koji će je dalje razvijati kako bi vremenom množili argumente sve do nove krize starih paradigmi. Ali, ne rijetko, dešava se da nove paradigme imaju veoma mali broj pristalica, s namjerom da potkrepljuju ubjeđivačkim argumentima da idu njoj u korist. Uz takvu aktivnost časopisi, knjige, udžbenici bivaju joj vjerni saputnici na putu ka normalnoj nauci. Tako se postiže naučna revolucija koja podrazumijeva veći broj preobraćenih naučnika s uvećanim brojem eksperimenata, instrumenata i drugog naučno metodološkog aparata.

Iz naprijed rečenog mogao bi se izvesti zaključak da rezultat naučnog istraživanja biva usmjeren po svojoj putanji ka tendenciji kretanja unaprijed. Međutim, to se ne može reći da važi za filozofiju, umjetnost ili političku teoriju. Ovu diskrepancu Kun pokušava razriješiti izlaganjem zapletene veze između pojmova nauke i progresa. Primjerom razvoja slikarstva kroz vjekove, od Antike

do moderne Evrope, Kun skreće pažnju na momente progresa u crtanju pri upotrebi kontrasta između svjetlosti i sjenke, što je omogućilo sve savršenije prikazivanje prirode. Naučnik je zainteresovan za potvrdu svog kreativnog rada. Naučnik ne mora da upotrebljava i ispituje one probleme zato što oni zahtijevaju hitno rješenje. „U ovom pogledu kontrast između prirodnih naučnika i mnogih društvenih naučnika pokazuje se takođe kao veoma instruktivan. Ovi poslednji često teže, što prvi skoro nikad ne čine, da brane svoj izbor istraživačkog problema – recimo uticaja rasne diskriminacije ili uzroka poslovnih ciklusa – uglavnom s obzirom na društveni značaj postizanja njihovog rešenja.“ (Kun, str. 227). Kada je naučna zajednica u fazi normalnog stanja, onda ona predstavlja jedan efikasan instrument za rješavanje problema koje je definisala njena paradigma. Rješavanje problema u tom slučaju skoro uvijek rezultira progres. Ali, kaže Kun, u naučnim revolucijama postoje gubici kao i dobici, a naučnici pokazuju težnju da budu naročito slijepi za gubitke. Sedam godina nakon izlaska ove knjige, Tomas Kun je u odjeljku „Postskript“ iznio neke kritike i opažanja o nekoliko ključnih pojmova i gledišta koje je knjiga pokrenula. On pojašnjava diskusiju o terminu „paradigma“, revidirajući ga da on predstavlja konstelaciju uvjerenja, vrijednosti i tehnika koju dijele članovi naučne zajednice, ukazujući na potrebu rješenja zagonetki normalne nauke. „Prvi smisao ovoga termina, nazivamo sociološkim, predmet je posvećen paradigama kao uzornim dostignućima prošlosti“ (Kun, str. 239). Ovim stavom Kun se opire kritikama da je nauku učinio subjektivnim i iracionalnim poduhvatom, te da je naučno znanje relativističko. Apostrofira da naučno znanje ne može bez bitnih promjena parafrazirati pomoću pravila i kriterijuma. Ono je sistematsko, vremenom provjereno i, naravno, podložno ispravkama. Pojam „paradigma“ vezuje za ono što članovi jedne naučne zajednice dijele, i obratno. Jedna naučna zajednica sastoji se od ljudi koji dijele jednu paradigmu (Kun: 241).

Kun pribjegava klasifikovanju i rangiranju nivoa postojanja zajednica gdje grupa prirodnih nauka dobija prioritet. Onda slijede zajednice: fizičara, hemičara, astronoma, zoologa i slično. Problem prelaska iz jednog perioda nazvanog pre-paradigmatični u post-paradigmatični period vezao je za takmičenje jednog broja škola (pravaca) oko dominacije nad datom oblašću. Naime, poslije nekih dostignuća broj nekih škola se smanjuje, a onda počinje efikasnija naučna praksa koja se okreće ka rješavanju zagonetki. Za revoluciju (naučnu) Kun kaže da je ona specijalna vrsta promjene koja uključuje određenu vrstu rekonstrukcije grupnih angažmana, ali to ne mora da bude krupna promjena niti mora da izgleda revolucionarna onima koji su izvan jedne određene zajednice, koja se sastoji možda i od manje od dvadeset pet ljudi.

Još jedno problematično mjesto na koje ukazuju kritičari odnosi se na shvatanje krize, tačnije na pitanje da li kriza (zajednička svijest da nešto nije u

redu) neminovno prethodi revoluciji. A po Kunu one su uvod u revoluciju, one ukazuju da krutost nauke nije vječna, bez prigovora. Valja napomenuti i to da će ostati zabilježen i ne mali broj naučnika koji je u periodu krize napustio nauku jer nijesu bili u stanju da podnesu krizu, a nakon nje dođu i do nove paradigme.

Na primjedbu jednog studenta da se termin paradigma javlja na najmanje dvadeset i dva različita načina, Kun odgovara da te različitosti potiču iz stilističkih nedosljednosti. Čini nam se na ovom mjestu interesantnim istaći jedan momenat Kunove upitanosti: da li paradigma ili teorija? Može se reći da se uzdržava od termina teorija jer ona konotira strukturu koja je daleko ograničenija po svojoj prirodi i po svom obimu od one koja se ovdje traži. Da bi izbjegao zabunu oko termina teorija, Kun se radije prihvata i sugerise termin „disciplinarna matrica“. Pod tim podrazumijeva ono što se odnosi na zajedničko posjedovanje od strane praktičara jedne posebne discipline. Termin matrica upotrebljava zbog toga što je sastavljena od uređenih elemenata različite vrste, od kojih svaki element zahtijeva dalju specifikaciju.

U svojoj jezičkoj kombinatorici, u daljoj analizi, Kun se priklanja upotrebi još jedne sintagme a to je simbolička uopštavanja, koja se ne dovode u pitanje od strane grupe ili naučne zajednice. Da bi objasnio simbolička uopštavanja, on upotrebljava matematičke i fizičke formule koje su formalne ili se mogu lako formalizovati. Što je veći broj simboličkih uopštavanja, utoliko je veća moć jedne nauke i njenih praktičara. Ova uopštavanja često liče na zakone prirode i djelimično liče na definicije nekih od simbola koje oni razvijaju. Balans između zakona i definicija se s vremenom pomjera, ali priroda vezivanja za neki zakon je sasvim drugačija od vezivanja za neku definiciju zato što se zakoni s vremenom mogu ispravljati, dok definicije ne mogu. Disciplinarnu matricu čini još jedna vrsta elemenata, a to su vrijednosti – među naučnim različitim zajednicama su šire zastupljene iste vrijednosti. Vrijednosti djeluju konstantno i veoma su važne u momentima kada članovi neke zajednice treba da konstatuju nastajanje krize. Vrijednosti se odnose na predviđanja koja moraju biti tačna, kvantitativna se više cijene od kvalitativnih. Za slabosti prethodnog štiva Kun ističe da je malo pažnje bilo poklonjeno vrijednostima kao što su unutrašnja i spoljašnja dosljednost u razmatranju izvora krize i faktora u teoriji izbora.

Ne manja vrijednost od disciplinarnе matrice jeste vrijednost o društveno korisnoj nauci. Sudovi o tačnosti su relativno stabilni ako se sagledavaju od jednog do drugog perioda, ili od jednog do drugog člana u nekoj grupi ili naučnoj zajednici. Sudovi o prihvatljivosti, međutim, različiti su od pojedinca do pojedinca.

Da li će se neke vrijednosti primijeniti, zavisice umnogome od uticaja karakteristika individualnih ličnosti i biografije. Dosljednost predstavlja primarnu vrijednost uz koju se i individualna raznolikost registruje kao takođe važna komponenta. Reakcije na nepravilnosti pokazuju se u dva smjera: prvi da se na njih

reaguje prihvatanjem, a drugi odbacivanjem. U prvom slučaju, ako svi članovi naučne zajednice reaguju na nepravilnosti kao na izvor krize, ako prihvate svaku novu teoriju kolege, onda više ne bi bilo nauke. U suprotnom, ako niko ne bi reagovao, tada ne bi bilo naučnih revolucija, čime se ne bi obezbijedio dugotrajniji uspjeh nekog naučnog poduhvata.

Termin „uzorni primjeri“ je još jedan od modela koji se ističu kao komplementarni terminu „paradigma“, čime se, stvari komplikuju. Kun počinje o uzornim primjerima, dajući ilustracije učenja kod studenata koji bi trebalo da svoje učenje počnu sa uzornim primjerima od osnovnih, simboličkih, problemskih do deskriptivnih koncepata pa sve do složenijih teorija, zakona i definicija kroz različite primjere. Student probleme ne može ni početi da rješava ukoliko prethodno nije naučio teoriju i upoznao se sa načinima njene primjene. Negatorski stav ovdje se potkrepljuje primjerima iz fizike, gdje se prije samog zakona saznaje nešto o situacijama koje priroda iznosi ili ne iznosi. Takvo saznanje ne stiče se isključivo verbalnim sredstvima, već kroz primjere kako funkcionišu, a to je prećutno znanje. „Prećutno znanje“ je teren na koji su se obrušile salve odbacivanja, s primjedbom da je to subjektivizam i iracionalnost Kunovog koncepta. Prebacuje mu se da je pokušao da zasnuje nauku na intuicijama, a ne na logici i zakonu. Odgovor: intuicije nisu individualne već proverena i zajednička svojina članova jedne uspešne grupe a početnik ih ističe kroz obučavanje kao deo pripreme za članstvo u grupi. Intuicije u principu nisu nepodložne analizi. Ovdje se upotrebljava saznanje kao proces koji se potencijalno eksplicira pomoću neuro-cerebralnog mehanizma. To je zahtjev za pravilima pomoću kojih su posebne situacije grupisane u skupove po sličnosti. Putem od podsticaja do utisaka, gdje se odvija dosta nervnih procesa, nastoje se objasniti „uzorni primjeri“ o kojima je prethodno bilo riječi. Naglašava se da prepoznavanje sličnosti mora biti sistematsko koliko i kucanje naših srca (mada nekad naše mišljenje može biti nevoljno). U tim promišljenim procesima mi tražimo i razvijamo kriterijume i pravila, interpretiramo utiske koji su nam na dohvatu ruke, pa tek onda saznajemo. „Možda je saznanje i pogrešna reč, ali ima razloge za njenu upotrebu“ (Kun, str. 263). Ono nije primitivno opažajno iskustvo čovjeka koji nije upoznat (obrazovan), to je rezultat procesa razmišljanja analize i interpretacije prije dostignuća zaključaka.

Posebnu pažnju u ovoj knjizi autor je posvetio raspravi o izboru teorije, izboru u jednoj naučnoj zajednici – koja teorija ima pravo prvenstva da pretenduje ka naučnoj revoluciji; koje termine upotrijebiti, te kojim rječnikom i jezikom vršiti ubjeđivanja i iznositi činjenice. Debata se najčešće vodi o činjenicama, o premisama, i ona se fundira na ubjeđivanju kao uvodu u mogućnost dokazivanja. U normalnoj nauci (onoj bez revolucionarnih momenata), praksa zavisi od sposobnosti (koja se stiče na osnovu uzornih primjera) da se situacije grupišu prema sličnosti

u skupove. Ukoliko se jedna od sličnosti mijenja, izgled i pojava revolucije je neizbježna. Ovakva sudbina kroz dosadašnju historiju nauke (vidjeli smo u prethodnim poglavljima od Aristotela do Ajnštajna) prate naučne revolucije tamo gdje spone staro-novo pucaju, gdje se može reći „vrijeme ih je pregazilo“.

Kada je riječ o komunikaciji među naučnicima, kao problem se javlja adekvatnost prevoda, usljed čega mnoga objašnjenja i prezentacije problema bivaju neshvatljivi od strane članova naučne grupe.

Poseban dar naučnika je da on rješavanjem zagonetki ulazi u svijet naučnika. Za naučnu teoriju se „osjeti da je bolja“ od svojih prethodnica, ne samo što ima bolji instrument za rješavanje zagonetki, već i što bolje prikazuje na šta je priroda nalik. Teorije koje slijede jedna za drugom imaju veću vjerovatnoću da su bliže istini.

Najzad u redosljedu kritika nalazi se i ona da se autoru prigovara da „jeste“ ne može da povlači za sobom „treba“. Ovu činjenicu Kun brani stavom da je određeni broj savremenih filozofa otkrio kontekste u kojima su normativno i deskriptivno nerazmrsivo izmiješani. Iz praktičnih razloga iznošeno je mišljenje kako bi određeno naučno stanovište trebalo da uspije ili pak određena teorija kaže kako bi trebalo da se naučnici ponašaju, i zašto da se ponašaju.

Naučni razvoj ne može poprimiti atribute razvoja u drugim oblastima razvoja, ali ne može biti pogrešna kvalifikacija da nauke u svom razvoju napreduju na način na koji druge oblasti ne napreduju. Autor sugerise i potrebu da se prouči struktura nauke i u drugim oblastima, misleći na društvene nauke.

Literatura

1. Kun, T. (1970). *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.
2. Kun, T. (2002). *Struktura znanstvenih revolucija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk

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, pregledni naučni i stručni radovi. 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 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 stranica, 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 pisati 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 nalazi se koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bosanskom, 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) Radovi moraju imati sljedeću strukturu: uvod, cilj rada, metodologija, rezultati, diskusija i zaključak, a njihove naslove (centrirano i boldirano) i podnaslove (kurzivom – centrirano ili iznad paragrafa) treba jasno definisati.

g) Imena stranih autora u tekstu navode se 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 koriste citati, u zagradi se navode: prezimena autora, godine izdanja i broj stranice.

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.

Spisak korišćene literature u zagradama (u tekstu) i na kraju rada navodi se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kome su štampani izvori. 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.

h) Autor rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, imejl 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.

Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada, o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Autor je dužan da potpiše ugovor o autorskom djelu s izdavačem. Svi radovi se anonimno recenziraju.

Radovi se ijekaviziraju.

Uredništvo objavljuje radove nezavisno od redosljeda prispijeća.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Rukopisi se ne vraćaju.

Radove slati na adresu:

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novaka Miloševa 36, Podgorica

ili e-mail: vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me

ana.bojovic@zuns.me

REDAKCIJA

