

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina XLIX, godišnji broj 4, 2024
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

LEKTURA

Jasmina Radunović

KOREKTURA

Mirosava Bojović

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“
izašao je 1975. godine.
Izlazi tromjesečno
Tiraž 600
Rukopisi se ne vraćaju.

ŠTAMPA

Stefani '91 d.o.o. Danilovgrad

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLIX, Annual No. 4, 2024
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

LANGUAGE EDITOR

Jasmina Radunović

PROOFREADER

Mirosava Bojović

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 600
Manuscripts are not returned

PRINTING

Stefani '91 d.o.o. Danilovgrad

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

4

Podgorica, 2025.

Uredništvo i administracija:

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

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

Telefon: 00 382 67 566 933

E-mail: vaspitanjeibrazovanje@zuns.me
ana.bojovic@zuns.me

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

Godišnja pretplata:

- za studente 5.00 €
- za pojedince 10.00 €
- za ustanove 15.00 €
- za inostranstvo 20.00 €

Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%

Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510-267-15

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica

* * *

Glavni urednici:

Radivoje Šuković (1975–1978);

Stevan Kostić (1979–1983);

Miloš Starovlah (1983–1991);

Dr Božidar Šekularac (1992–1996);

Krsto Leković (1997–1998);

Dr Pavle Gazivoda (1999–2007);

Radovan Damjanović (2007–2015);

Radule Novović (2015–...)

Odgovorni urednici:

Natalija Sokolović (1977–1978);

Borivoje Četković (1979–1998);

Dr Božidar Šekularac (1999–2015);

Radovan Damjanović (2015–2020);

Ana Lj. Bojović (2020–...)

SADRŽAJ
CONTENTS
4 | 2024

S A D R Ź A J

ČLANCI

(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Slavka GVOZDENOVIĆ

OBRAZOVANJE U SAVREMENOM DRUŠTVU: IZMEĐU EMANCIPACIJE I INSTRUMENTALIZACIJE.....13

Mirjana POPOVIĆ

KARIJERNA ORIJENTACIJA: POJAM I RAZVOJ KONCEPTA29

Vjekoslav ĐAIĆ

Branimir FELGER

Gordana LESINGER

MEDIJSKA PISMENOST U DOBA UMJETNE INTELIGENCIJE.....41

Nebojša BANOVIĆ

ARISTOTELOVA TEORIJA UMJETNOSTI I NJENE OBRAZOVNE MOGUĆNOSTI..55

Bojana ŠČEPANOVIĆ

ULOGA I ZNAČAJ SENZORNE INTEGRACIJE U SAVREMENOM DRUŠTVU.....75

Ivana ALEKSIĆ

Nikolija RAKOČEVIĆ

Dragana BRDARIĆ-LEKA

UTICAJ SAVREMENOG OBRAZOVNOG KONTEKSTA NA PROFESIONALNI IDENTITET NASTAVNIKA – IZAZOVI.....91

Milica VUJISIĆ

PERCEPCIJE RODITELJA I NASTAVNIKA O UTICAJU VIDEO-IGARA NA GOVOR DJECE.....107

Anita ZOVKO

Katarina VUČKOVIĆ

Valnea SILJAN

MIKROKVALIFIKACIJE U KONTEKSTU OBRAZOVANJA ODRASLIH127

Vanja VUKOVIĆ

NET GENERACIJE I SISTEM ZNANJA145

NASTAVNO-VASPITNI RAD

Danijela TOMIĆ

NAČIN ORGANIZACIJE VASPITNO-OBRAZOVNOG RADA U MUZIČKIM ŠKOLAMA U CRNOJ GORI.....173

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

Sofija KALEZIĆ

O KNJIZI MR ZORE JESTROVIĆ U ZAPISANOM JE SIGURNOST183

IN MEMORIAM

Ana Lj. BOJOVIĆ

ĐORĐIJE TRIFUNOVIĆ.....197

Maja MALBAŠKI

ANA MILJKOVAC-ĐUKANOVIĆ.....199

C O N T E N T S

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

Slavka GVOZDENOVIC

EDUCATION IN MODERN SOCIETY: BETWEEN EMANCIPATION AND INSTRUMENTALISATION13

Mirjana POPOVIC

CAREER ORIENTATION: NOTION AND DEVELOPMENT OF CONCEPT.....29

dr.sc. Vjekoslav ĐAIĆ

doc. dr. sc. Branimir FELGER

izv.prof.dr.sc. Gordana LESINGER

MEDIA LITERACY IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE.....41

Nebojša BANOVIC

ARISTOTLE'S THEORY OF ART AND ITS EDUCATIONAL OPPORTUNITIES55

Bojana ŠČEPANOVIC

ROLE AND IMPORTANCE OF SENSORY INTEGRATION

IN MODERN SOCIETY.....75

MSc Ivana ALEKSIC

dr Nikolija RAKOČEVIC

MSc Dragana BRDARIĆ LEKA

INFLUENCE OF MODERN EDUCATIONAL CONTEXT ON

PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS – CHALLENGES91

Milica VUJISIC

PARENTAL AND TEACHERS' PERCEPTION ABOUT THE INFLUENCE OF

GAMES ON CHILDREN SPEECH107

Prof.dr.sc. Anita ZOVKO

Katarina VUČKOVIĆ

Valnea SILJAN

MICRO CREDENTIALS IN ADULT LEARNING127

Vanja VUKOVIC

NET GENERATIONS AND KNOWLEDGE SYSTEM.....145

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Danijela TOMIC

ORGANIZATION OF TEACHING WORK IN MUSIC SCHOOL

IN MONTENEGRO.....173

ESSAYS, REVIEWS

Sofija KALEZIĆ

ABOUT THE BOOK *THERE IS A CERTAINTY IN THE WRITTEN WORD*

WRITTEN BY MR ZORA JESTROVIĆ183

IN MEMORIAM

Ana Lj. BOJOVIĆ

ĐORĐIJE TRIFUNOVIĆ.....197

Maja MALBAŠKI

ANA MILJKOVAC-ĐUKANOVIĆ199

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)



Slavka GVOZDENOVIĆ¹

OBRAZOVANJE U SAVREMENOM DRUŠTVU: IZMEĐU EMANCIPACIJE I INSTRUMENTALIZACIJE²

Rezime

Osnovni cilj ovog rada jeste da se metodom teorijske analize relevantne literature ukaže na značaj obnovljenog preispitivanja nezamjenljive uloge obrazovanja u razvoju ličnosti i društva. Uzajamni uticaji između društva i obrazovanja i odnosi unutar obrazovnog sistema transponuju se na sve segmente ljudske egzistencije, bilo da je riječ o formalnom, neformalnom ili informalnom obrazovanju. Obrazovanje kao realna potreba, pravo i obaveza svakog pojedinca i društva istovremeno je oblik međuljudskog zajedništva, stalan proces ostvarivanja duhovnih vrijednosti sa emancipatorskim potencijalom koji implicira učenje tokom cijelog života.

Budući da emancipatorsku ulogu obrazovanja prate negativne posljedice instrumentalizacije znanja i obrazovanja, izvjesno je da odnosom prema obrazovanju svjedoče o sebi i pojedinac i društvena zajednica. Da bi razvoj ličnosti i njeno osposobljavanje za život u zajednici rezultirao poboljšanjem kvaliteta potreba i kvaliteta života onih koji se obrazuju, neophodno je stvaranje brojnih pretpostavki (materijalnih, kadrovskih, finansijskih), lični napor i angažovanje svakog pojedinca, porast brige za zajednicu i opšte dobro.

Ključne riječi: *obrazovanje, emancipacija, instrumentalizacija, ličnost, društvo.*

¹ Prof. dr Slavka Gvozdenović, redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta Crne Gore.

² Rad je prezentovan na međunarodnoj naučnoj konferenciji „Uloga i značaj obrazovanja u savremenom društvu“ (povodom 50 godina Univerziteta Crne Gore), održanoj na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, 20. i 21. 9. 2024. godine.

Umjesto uvoda: čovjek kao *biće zajednice*

Iako potreba za kritičkim promišljanjem razvojnih procesa u savremenom društvu ispostavlja brojne mogućnosti i ograničenja, ona uvijek iznova upućuje na značaj obnovljenog preispitivanja nezamjenljive uloge obrazovanja u razvoju kreativnih potencijala ličnosti i funkcionisanju društva u cjelini. Značaj koji obrazovanje ima za opstanak ljudske zajednice transponuje se u lični udio kojim pojedinac u tom obrazovanju učestvuje (Gvozdenović, 2005: 48). O tome svjedoči historija mišljenja i razvoja ljudskog društva, kulturno nasljeđe i obrazovna tradicija, koja svojom aktuelnošću transcendirira vremenska i prostorna ograničenja, bilo da je riječ o *napredovanju u svijesti o slobodi* (Hegel) ili o čovjekovom uzdizanju nad prirodnim determinizmom. Obrazovanje kao oblik međuljudskog zajedništva istovremeno je jedan od oblika ljudske prakse, svjedočenje o sistemu vrijednosti jednog društva i položaju ličnosti u zajednici. Društvena zajednica govori o sebi odnosom prema školi, prema onim što utvrđuje kao *cilj vaspitanja i obrazovanja*³ i stvarnim *vrijednostima* koje pokreće (Marinković, 1981). Obrazovanje kao praksa slobode ujedno je i prilika za demonstraciju odgovornosti pojedinca prema sebi i prema drugima, kao i prema prirodi, društvenoj zajednici i svijetu u kome živi. U tom kontekstu ukazujemo na profesionalnu etiku nastavnika⁴ i odgovornost svih učesnika u obrazovnom procesu, samim tim što je nastava (kao oblik vaspitanja) jedno od središta duhovnosti i značajan pokazatelj historijskog samorazvitka duha.

Obrazovne potrebe – između norme i stvarnosti

Budući da je čovjek *biće* potreba i mogućnosti, sloboda izbora i angažovanje na sopstvenom razvoju uvijek pretpostavlja određeni društveno-istorijski, ekonomski, politički, kulturni i duhovni kontekst i uslove u kojima realizuje brojne profesionalne i socijalne uloge i aktivnosti. To implicira mogućnost ostvarivanja prava na optimalni razvoj ličnosti, kao i spremnost na prihvatanje društvenih normi i vrijednosti. „Šta će biti ubrojeno u kvalitet razvoja ličnosti zavisi prije svega od vrijednosnih orijentacija i cilja vaspitanja jednog društva. U naučnom

³ Termin *obrazovanje* koristi se u sinonimnom značenju sa terminom *vaspitanje*, iako se može govoriti o užem i širem značenju jednog i drugog pojma, u zavisnosti od konteksta u kome se upotrebljavaju. U suštini je riječ o specifičnostima samih pojmova, koji se u realnosti prožimaju ili su jedinstveni. Milan Uzelac (2012: 33) na primjer smatra da se vaspitanje vezuje za čovjekovo ponašanje i način ophođenja u ljudskoj zajednici i ima intersubjektivni karakter, dok se obrazovanje „vezuje za stepen znanja i posjedovanja znanja o svetu unutar sveta života u koji je svaki subjekt zaronjen svojim bićem“ (Uzelac, 2012: 33).

⁴ Svi izrazi koji se u ovom radu koriste za fizička lica u muškom rodu, podrazumijevaju iste izraze u ženskom rodu.

smislu nije moguće odvojiti obrazovne potrebe od procesa razvoja, a ovaj od procesa učenja“ (Savićević, 1983: 243). Primjer normativne uređenosti uzajamne odgovornosti na relaciji pojedinac – zajednica nalazimo u *Opštoj deklaraciji o pravima čoveka* (1948: član 29, stav 1) prema kojoj „svako ima dužnost prema zajednici koja jedino omogućava slobodno i puno razvijanje njegove ličnosti“. Pravo na školovanje, *doživotno obrazovanje* i *doživotno učenje*⁵ egzistira kao *modus vivendi*, ali još uvijek u domenu ljudskih prava, po kojima bi pravo na školovanje trebalo da bude usmjereno punom razvoju ljudske ličnosti i učvršćivanju poštovanja čovjekovih prava i osnovnih sloboda (isto, član 26, stav 1–2). Iako principi sadržani u *Deklaraciji* (1948) nijesu pravno obavezujući, vremenom su postali osnova za uređivanje sporazuma i propisa o ljudskim pravima na globalnom, regionalnom i nacionalnom nivou.

Istorijsko iskustvo pokazuje da je ostvarivanje prava na obrazovanje neodvojivo od čovjekove emancipacije i ostvarivanja drugih ljudskih prava kojima se uređuju odnosi između čovjeka i njegove zajednice. U tom smislu maksima: *znanje je vrlina* (Sokrat) dopire do najnovijih dana svjedočeći povlasticu *boravljenja u zadovoljstvima duha*, i nasuprot njoj novovjekovna deviza: *znanje je moć* (Bekon) prema kojoj obrazovanje nije samo opšte svojstvo čovječanstva, već i sredstvo za ostvarivanje lične moći i ugleda u društvu. Prilagođavanje pojedinaca novoj (pragmatičnoj) realnosti, i pored određenih pozitivnih efekata (unapređivanje kulture potreba, poboljšanje kvaliteta života), pothranjuje privid slobode izbora, porast nesigurnosti, izloženost potencijalnim rizicima i opasnostima. Entoni Gidens (Anthony Giddens) u knjizi *Odbegli svet: kako globalizacija preoblikuje naše živote* konstatuje da globalni poredak iz temelja mijenja okolnosti pod kojima živimo, mijenjajući i svakodnevni način života (Gidens, 2005: 45), bilo da je riječ o pojedincima i društvenim grupama, lokalnim zajednicama i državama, ili o događajima na regionalnom i svjetskom nivou. Na sličan način savremene globalne trendove obrazlaže i Ulrich Bek (Ulrich Beck) u knjizi *Svetsko rizično društvo: potraga za izgubljenom sigurnošću*, ukazujući da su sve prave opasnosti postale svjetske opasnosti, jer je položaj svake nacije, svakog naroda, svake religije, svake klase i svakog pojedinca rezultat i uzrok položaja čovječanstva (Bek, 2011: 38).

Nesporno je da se promjene u savremenom društvu i globalizacija obrazovne politike reflektuju na ostvarivanje raznovrsnih potreba i mogućnosti na individualnom i društvenom planu, budući da su čovjekove potrebe uslovljene tradicijom, socijalnim kontekstom, naučno-tehnološkim razvojem, karakterom

⁵ I pored sinonimne upotrebe sintagmi *doživotno obrazovanje* i *doživotno učenje*, jedan broj teoretičara ukazuje na razliku u njihovom značenju smatrajući da *doživotno obrazovanje* obuhvata institucionalno organizovan proces učenja, dok je *doživotno učenje* širi koncept koji uključuje sve oblike učenja (nenamjerno, neorganizovano, informalno učenje).

kulturnog stvaralaštva i individualnim razlikama među ljudima. Obim i struktura potreba mijenja se tokom razvoja svakog pojedinca, pri čemu se potreba za obrazovanjem manifestuje kao težnja za proširivanjem postojećih znanja i kao rezultat obrazovanja, što pretpostavlja kontinuirane obrazovne aktivnosti i učenje tokom cijelog života. Obrazovanje, prema Keršenštajneru (Georg Michael Anton Kerschensteiner), nikad ne dostiže do svoga kraja, već predstavlja progresivno ostvarivanje duhovnih vrijednosti. „Obrazovan čovek zna da nikad nije gotov; spontana težnja za obrazovanjem je uvek sigurna oznaka pravog obrazovanja“ (Keršenštajner, 1939: 229). Obrazovni kontinuitet, prema Deloru (Jacques Delors), obuhvata čitav ljudski život koji se temelji na osnovnim *tipovima učenja*, a to su: *učenje za znanje, učenje za rad, učenje za zajednički život i učenje za postojanje*. Navedeni tipovi učenja mogu se ostvariti u procesu formalnog (inicijalnog), neformalnog i informalnog obrazovanja/učenja i kroz sva obrazovna područja tokom cijelog života (Delor, 1996: 86). Preferiranje materijalnih dobara ili duhovnih vrijednosti, ili nastojanje da se zadovolje egzistencijalne i razvojne potrebe, trebalo bi da bude u domenu procjene svakog pojedinca, kao i preuzimanje odgovornosti za posljedice sopstvenih izbora i odluka. Bogatstvo ljudskih potreba i mogućnosti često se transponuje u odsustvo stvarne moći da se demistifikuje razlika između poželjnog i mogućeg, da se uoči granica između normativnog i stvarnog i prepozna *differentia specifica* između unutrašnjeg svijeta života i svijeta u kome živimo. Možda bi duhovni interes za *vlastitim razmatranjem samih stvari* trebalo pretpostaviti listi obeshrabrujućih argumenata koji svjedoče o protivrječnosti između onoga što jeste i onoga što bi tek trebalo da bude (Gvozdenović, 2007: 168).

Obrazovanje kao praksa slobode

Obrazovanje kao proces koji je involviran u sve oblasti života svjedoči o odnosu društva prema obrazovanju, kao i o emancipatorskim potencijalima samog obrazovanja. Obrazovanje je cilj i put razvoja ličnosti i društvene zajednice, put kojim se održavaju i prenose ideje istine, ljepote, moralnosti i svetosti. Obrazovanje podrazumijeva brigu za oblikovanje duše i tijela (grčka *paideia*), skladan razvoj duhovnih i fizičkih snaga ličnosti, mogućnost da se stekne *obraz*, da se razvije smisao za dobro, istinito, pravedno i lijepo. Obrazovanost čovjeka je rezultat težnje za obrazovanjem, pokazatelj prihvatanja odgovornosti i trajan *poziv na ostvarenje ljudskih mogućnosti*. Temeljniji nivo preispitivanja zahtijeva sagledavanje specifične razlike između *ideje obrazovanja* i *obrazovnih ideala*. Dok se *ideja obrazovanja* može odrediti kao konstanta koja transcendirira okvire istorijske forme države, *obrazovni ideali* se mijenjaju u skladu sa vladajućim kulturnim obrascima u jednom društvu, što rezultira formulisanjem određenih

vaspitno-obrazovnih ciljeva. Ciljevi obrazovanja se odnose na ishode koji su društveno i individualno poželjni. Bilo da preferiraju društvenu korisnost ili interese pojedinca, ili da afirmišu usaglašen odnos između njih, ciljevi obrazovanja se uvijek odnose na razvoj ličnosti i njeno osposobljavanje za život u zajednici sa drugima. Formulisanje ciljeva zahtijeva promišljanje o sredstvima i načinima kojim se obrazovni ideal jednog društva realizuje u praksi obrazovanja.

Na pitanje ko i kako treba određivati ciljeve, sredstva i metode vaspitanja, Milan Polić (1993: 17) izdvaja tri zainteresovana subjekta, a to su: vaspitanik, vaspitač i vlast (tj. određeni centri društvene moći koji djeluju preko raznih ustanova kao svojih transmisija). Vaspitne ustanove su, prema Poliću, najčešće pod kontrolom vlasti, koja vaspitanje želi kontrolisati i podrediti vlastitim interesima. Vlast želi stvaralaštvo, ali ne ono koje je dovodi u pitanje, već poslušno stvaralaštvo, „ali poslušno stvaralaštvo nije moguće. Stvaralaštvo je čin slobode, a ne podaničke poslušnosti“ (Polić, 1993: 21). U tom smislu ističe da se demokratičnost neke vlasti ogleda u tome koliko poštuje autonomiju vaspitnih ustanova, koje su vaspitne samo ukoliko tu autonomiju imaju. Budući da jedinstvo teorijske i praktične dimenzije nastavnog rada ima svoju vlastitu egzistenciju koja proizilazi iz autonomije same nastave, akcenat je na profesionalnoj etici i odgovornosti nastavnika da podstiču *duh slobodnog mišljenja* i razvijaju osjećaj lične odgovornosti kod svojih učenika. Duh nastave je, prema Arturu Libertu (Arthur Liebert), metafizičke prirode, on je autonoman i mora sačuvati svoju slobodu i pored svih prolaznih pojava i procesa istorijske egzistencije (Libert, 1935). Nastavna praksa kao jedan od oblika ljudske prakse doprinosi oblikovanju odnosa prema životu, pomažući i nastavniku i učeniku da prepoznaju sopstveno mjesto u poretku stvari – pitajući za njega. Za potpunije razumijevanje suštinskih pitanja nastavne stvarnosti posebno je značajno unutrašnje, lično iskustvo samih nastavnika, unapređivanje teorijske osnove za praktičnu djelatnost, inoviranje prakse učenja i poučavanja u skladu za zahtjevima savremene nastave. Ne sporeći značaj utvrđenih zakona i propisa⁶ u obrazovnoj djelatnosti, Emil Dirkem (Emile Durkheim) ističe da su odluke i propisi „samo reči koje postaju realnost samo uz pomoć onih koji su zaduženi da ih primenjuju“ (Dirkem, 1981: 98). Izvjesno je da primjena aktuelnih propisa i realizacija programskih zahtjeva može rezultirati različitim ishodima, pošto je didaktičko-metodičko organizovanje nastave i osmišljavanje odgovarajućih obrazovnih i metodičkih postupaka u nadležnosti samih nastavnika.

Činjenica da ne postoji recept za lični i profesionalni uspjeh, niti za inventivnost i stvaralaštvo u nastavi, istovremeno oslobađa i obavezuje svakog nastavnika. Sloboda nastave ne znači pravo na proizvoljno izražavanje mišljenja, već prije svega dužnost nastavnika da iz didaktičkog mnoštva raspoloživih ideja

⁶ Zakoni i propisi su u određenim uslovima neophodna brana samovolji čime se vaspitanje i društvo štiti od haosa (Polić, 1993: 40).

i mogućnosti izabere optimalni način organizacije nastavnog procesa. Ovladavanje vještinom poučavanja i kontinuiranog (samo)vrednovanja efikasnosti u procesu realizacije planiranih aktivnosti doprinosi osnaživanju samopouzdanja i smanjivanju rizika u neuspjeh. Efikasnost nastavnog rada trebalo bi sagledavati sa stanovišta kvaliteta duhovnog procesa, odnosno saradnje mišljenja u nastavi koja se razvija i unapređuje putem komunikacije i interakcije između nastavnika i učenika i između samih učenika. Riječ je o tome da nije dovoljno da učenici usvajaju gotova znanja, već da samostalno dolaze do saznanja, da im se omogući puna sloboda u iznošenju različitih mišljenja (u dijalogu, raspravama, diskusiji). Sjetimo se učenja Džona Djuja (John Dewey) koji s pravom ističe da je za razvitak vaspitanika potreban otvoren duh spreman da uči. „Kada bi svi nastavnici shvatili da je kvalitet duhovnog procesa, a ne proizvodnja tačnih odgovora mjerilo vaspitnog razvitka, onda bi to skoro izazvalo istinsku revoluciju u nastavi“ (Djui, 1971: 124). U najkraćem, bio bi poželjan *prelazak* iz škole pamćenja u školu mišljenja, osposobljavanje učenika za intelektualno osamostaljivanje, samobrazovanje i (samo)evaluaciju. I pored pozitivnih primjera u tom pravcu, još uvijek je prisutan nesklad između planiranih poboljšanja i postojećeg stanja u nastavnoj praksi. Pritom treba imati u vidu da razvoj ličnosti ne zavisi presudno od vaspitno-obrazovne realnosti, već i od brojnih faktora izvan same nastave (uticaj porodice, socijalna sredina, kulturni i duhovni kontekst).

Egzistencijalna dimenzija obrazovanja

Obrazovanje pojedinca ne započinje školovanjem, niti se završava s njim, budući da se ličnost potvrđuje u realnom životu (u vaspitno-obrazovnom procesu i izvan njega), bilo da je riječ o formalnom, neformalnom ili informalnom obrazovanju. U tom smislu se realnost vaspitanja i obrazovanja manifestuje kao egzistencijalna činjenica ljudskog postojanja. Obrazovanje se ne može redukovati na pedagošku praksu, niti na sticanje znanja i kompetencija za jednu struku. Obrazovanje, dakle, nije samo priprema za (društveni) život, već ono jeste način života savremenog čovjeka. Egzistencijalna dimenzija obrazovanja involvirana je u temelje ličnosti i zajednice što je inherentno različitim aktivnostima u kontekstu planiranja, realizacije i vrednovanja rezultata nastavnog rada. Povezivanje nastave sa životom i svijetom u kome živimo, kao temeljna pretpostavka dobre nastave, omogućuje dolaženje do saznanja koje je povezano sa prethodnim znanjem i iskustvom učenika, podstiče njihovo interesovanje za aktivno usvajanje gradiva i primjenu usvojenog znanja u različitim životnim situacijama. Proces saznanja kao neophodnu konstantu zahtijeva korelaciju učenja i razvoja sposobnosti učenika, duhovnu otvorenost i kritičku svijest koja transcendirira pojedinačne evidencije u domenu životnog iskustva. Budući da realizacija programskih zahtjeva pretpostavlja didaktičku autonomiju

nastavnika i poštovanje autonomije učenika, izvjesno je da je vaspitanje sopstvenim primjerom najefikasnije vaspitno sredstvo.

Autoritet nastavnika⁷ ne bi trebalo da se zasniva na prijetnjama, kažnjavanju i spoljašnjoj kontroli, već na međusobnom uvažavanju, razumijevanju i podsticanju saradnje među učenicima. Iako je uloga nastavnika u obrazovnom procesu nezamjenljiva, nastavnik nije jedini izvor znanja i informacija, kao što ni škola nije jedini centar vaspitnog uticaja. I pored ograničenog uticaja nastavnika na razvoj ličnosti, izvjesno je da se bez njihovog dodatnog angažovanja ne mogu očekivati značajna poboljšanja nastavne prakse. Utoliko bi porast zahtjeva prema nastavnicima trebalo da prati briga društva za profesionalni razvoj i kvalitet života nastavnika. Karl Jaspers (Karl Jaspers) podsjeća da sudbina naroda „zavisi od njegovog vaspitanja od strane roditelja i škola, kao i od samovaspitavanja pojedinca“ (Jaspers, 2012: 131). Imanuel Kant (Immanuel Kant) upravo ističe da čovjek samo vaspitanjem može postati čovjekom, kao i da čovjeka može vaspitati samo čovjek koji je takođe vaspitan (Kant, 1991), dok Gadamer (Hans-Georg Gadamer) konstatuje da vaspitanje znači: vaspitati sebe, dok obrazovanje znači: obrazovati sebe (Gadamer, 2005). Znanje koje se stiče tokom inicijalnog obrazovanja trebalo bi da omogući svakom pojedincu da se duhovno razvija i osposobi za preuzimanje postojećih i budućih uloga u društvu i sticanje obrazovanja tokom cijelog života. „Da završetak školovanja ne bi predstavljao i završetak učenja, samoobrazovanje treba da započne kad i nastava“, s pravom savjetuje Milan Bakovljević (1982: 26).

Razmatrajući međusobne uticaje između društva i obrazovanja i odnose unutar obrazovnog sistema, Dušan Savićević (1983) obrazlaže značaj koncepcije doživotnog obrazovanja koja pretpostavlja preispitivanje validnosti ciljeva obrazovanja, potom politike obrazovanja za pojedine kategorije stanovništva, kao i „stalnu reviziju sadržaja, imajući u vidu novine koje donosi nauka i tehnika, modernizaciju metoda i postupaka obrazovanja i samoobrazovanja, sve veće prodiranje i razboritije korišćenje tehnike u procesu obrazovanja“ (Savićević, 1983: 34). Nesporo je da transmisija globalnih trendova putem *mas-medija* i osnaživanje virtuelne komunikacije relativizuje granice između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, između radnog i slobodnog vremena, između virtuelnog svijeta i realnog života, bilo da je riječ o individualnoj egzistenciji pojedinaca ili o širem socijalnom kontekstu.

Preispitivanje mogućnosti i ograničenja primjene savremenih tehnologija i elektronske komunikacije, odnosno uticaja virtuelnog na lični identitet i život pojedinaca u fizičkom svijetu, implicira pitanje o uticaju virtuelne komunikacije na socijalizaciju pojedinaca (van mreže) i njihovu izolaciju i otuđenje od realnog života i drugih ljudi, dok se sve više usavršavaju tehnike kontrole i promovišu

⁷ Šire o ovoj temi: Gvozdenović, *Ogledi iz filozofije obrazovanja*, 2019: 33–35.

višestruki *benefiti* koje sobom donosi eksterno projektovano uključivanje u *svijet tehnološke budućnosti*. Istrajavanje u prihvatanju zakona tehnološke racionalnosti praćenjem mnoštva (dez)informacija naginje izolovanom obliku postojanja, primjećuje Stiven Džouns (Stephen Jones), „jer ako neko prati događaj ne učestvujući u njemu, on je deo društva taman koliko i komad nameštaja“ (Džouns, 2001: 28). Da li čovjek redukuje razvoj ljudskih potencijala i osiromašuje vlastitu egzistenciju ukoliko pristaje da drugi odlučuju o njoj ili je time rasterećen napora u smislu kritičkog promišljanja i prosuđivanja? Sve (ne)bi moglo biti stvar lične procjene i ličnog izbora. „Veoma je udobno biti nezreo“, primjećuje Kant (1972: 43) i ujedno teško da se čovjek *oslobodi* nezrelosti koja je skoro postala njegova priroda. U tom smislu ispostavlja se pitanje o pozitivnim i negativnim efektima naučno-tehnološkog razvoja i ekonomske globalizacije s obzirom na (pre)oblikovanje svakodnevnog života i svijeta u kome živimo, bogaćenje životnog iskustva internet iskustvom, ostvarivanje imaginarnog uspjeha i/ili materijalnog blagostanja. Paradoksalnost je evidentna i održiva tim prije što su ishodi utroška ogromnog vremena i energije svih učesnika u ovom procesu nepredvidivi i neizvjesni. Ako je vrijeme najdragocjenija čovjekova imovina, da li je od presudne važnosti imati ili biti? Imati imaginarnu sigurnost ili biti u skladu sa samim sobom?

Instrumentalnost u obrazovanju

„To što mi danas jesmo možemo zahvaliti tome što
potpuna instrumentalizacija odgoja dosad nije uspjela,
iako pokušaja nije nedostajalo.“

M. Polić: *K filozofiji odgoja*

Kao što sobom nosi mogućnost napredovanja i razvoja, obrazovanje se u savremenom *društvu znanja* pojavljuje i kao sredstvo dominacije tehničkog znanja i moći.⁸ Sve veća nesigurnost radnog mjesta, porast nezaposlenosti i briga za egzistencijalnu sigurnost, produbljivanje razlika između bogatih i siromašnih, i pored kvantitativne ekspanzije obrazovanja, ispostavlja širenje društvenih nejednakosti, porast neizvjesnosti i strepnju od budućnosti. Brigu za dušu i duhovni interes, brigu za očuvanje zajednice i opšte dobro, kojima su težili grčki mislioci, potiskuju tržišni interesi i kvantitativni rast znanja. Znanje i obrazovanje pojavljuju se i kao roba koja svoju vrijednost dobija na tržištu (Gvozdenović, 2019: 22). Afirmaciju autoriteta čovjeka, njegovog iskustva i razuma, koju su

⁸ „Stupanj moći i po njoj ugled što ga pojedinac može steći apstraktno se izražava količinom novca. Moć pojedinca sadržana je u novcu kojim raspolaže. Ugled, novac i moć tri su različita oblika u osnovi iste situacije u društvu“ (Marinković, 1981: 19).

promovisali mislioci epohe prosvjetiteljstva, potiskuje porast instrumentalizacije znanja i obrazovanja, težnja za reprodukcijom ekonomske efikasnosti, sticanje i uvećanje materijalnog bogatstva i moći. Budući da izjednačavanjem materijalnog bogatstva, efikasnosti i istine izostaje istina kao vodeća vrijednost, savremeno/postmoderni doba se naziva i doba *postistine*. Trajno aktualna lozinka prosvijećenosti: „Sapere aude! Imaj hrabrosti da se služiš *sopstvenim* razumom“ (Kant, 1972: 43), sve manje dotiče vlasnike materijalnog bogatstva i nosioce moći, čime se relativizuje težnja za znanjem, samostalnim mišljenjem i prosuđivanjem, kao i potreba za usvajanjem univerzalnih ljudskih vrijednosti.

Suprotstavljajući se omalovažavanju *ljudskih interesa spram interesa tržišta* i podređenosti univerzalne etike ljudskog bića *surovoj etici* tržišta i profita, brazilski pedagog Paulo Freire (Paulo Freire) zalaže se za odbranu legitimnih ljudskih interesa i univerzalne etike ljudskog bića, smatrajući da se „ekonomska globalizacija i tehnološki napredak koji se rukovode samo profitom i pothranjuju nekontrolisanu gramzivost manjine koja vlada svetom mogu (...) smatrati uzrokom nezaposlenosti“ (Freire, 2017: 96). Potom ukazuje da društvo kojim će efikasno upravljati „visokointeligentne“ mašine, zamjenjujući ljude u najrazličitijim aktivnostima, ali u kojem će milioni ljudi iz naroda ostati bez posla, nema veliku vrijednost osim kao iluzija za jednu manjinu koja će takođe na kraju nestati (Freire, 2017: 97). Osnovanost procjene bliske/tehnološke budućnosti koju iznosi Freire krajem prošlog vijeka (1996. god) ilustruju istraživanja i primjena *vještačke inteligencije*⁹ koja se odnosi na sposobnost računarskih sistema i programa da izvršavaju zadatke i rješavaju probleme iz različitih oblasti djelovanja koji zahtijevaju ljudsku ekspertizu (inteligenciju). U tom smislu otvorenim ostaje pitanje: u kojoj mjeri naučno-tehnološki napredak na globalnom nivou odgovara ljudskim interesima i potrebama, a u kojoj mjeri dovodi do kršenja univerzalne etike ljudskog bića u ime etike tržišta i profita? Freire konstatuje da kršenje univerzalne etike ljudskog bića „prouzrokuje nedostatak posla mnogih ljudi, izazivajući i njihovu smrt kao ljudskih bića“ (2017: 97). Na toj osnovi ispostavlja se pitanje o potencijalnom angažovanju pojedinaca kojim bi, pored ostvarivanja ličnih potreba i interesa, demonstrirali i porast brige za društvenu zajednicu i opšte dobro. Da li se upotreba znanja i obrazovanja u tehničke svrhe može transponovati na društveni napredak u cjelini kroz lični doprinos kojim pojedinci u tom napretku učestvuju?

Izvjesno je da odnosom prema obrazovanju, kao i pozicijom koje imaju društvene i humanističke nauke, društvena zajednica svjedoči o odnosu prema sebi samoj i prema sopstvenoj budućnosti. Ispostavilo se da marginalizacija

⁹ Iako vještačka inteligencija ne može da zamijeni ljudsku inteligenciju, budući da je čovjek tvorac vještačke inteligencije, neophodno je sagledavanje brojnih mogućnosti i ograničenja tehnoloških dostignuća, bez kojih bi anticipacija ljudskih perspektiva bila nepotpuna i pretenciozna.

obrazovanja za kritičko mišljenje i prosuđivanje rezultira *poluobrazovanošću* i *neobrazovanošću*, na koju ukazuje austrijski filosof Lisman (Konrad Paul Liessmann) u knjizi *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Podsjećajući da znanju koje ljudi u savremenim uslovima moraju i mogu znati nedostaje snaga sinteze, Lisman konstatuje da „znanje ostaje ono što treba biti: fragment, lako se usvaja, brzo se prilagodi, lako se zaboravi“ (2008: 8). Pritom ističe da problem naše epohe nije poluobrazovanost, nego odsutnost svake normativne ideje obrazovanja, budući da je neohumanizam ideju obrazovanja formulisao kao program čovjekovog samooblikovanja, dok se obrazovanje izjednačava sa *obukom za rad*, a znanje degradira na „prepoznatljivu brojku humanog kapitala s kojom je moguće računovodstveno raspolagati“ (Lisman, 2008: 9). Odgovore na pitanja o smislu znanja i obrazovanja u *društvu znanja*, o smislu ljudske egzistencije i kulturnim idealima svijeta u kome živimo, ostavljamo otvorenim, u znaku afirmacije humanističke tradicije i emancipatorskih potencijala obrazovanja.

Ljudske potrebe u sjenci potreba tržišta rada

Sagledavanje razvojnih procesa savremenom društvu i obrazovanju tokom posljednjih 50 godina ispostavlja stalnu težnju *obrazovnih reformatora* u pravcu unapređivanja postojećeg stanja, kao i kontinuirani nesklad između teorijski koncipiranih zahtjeva i realnog stanja u obrazovnoj djelatnosti i društvu u cjelini. Promjene u obrazovanju pretpostavljaju analizu postojećeg stanja (u društvu i obrazovanju), redefinisane različitih kategorija ciljeva i ishoda učenja, inoviranje sadržaja obrazovnih programa, kao i stvaranje brojnih pretpostavki (materijalnih, kadrovskih, finansijskih) za realizaciju planiranih aktivnosti. Iskustvo pokazuje da težnja nosilaca promjena u pravcu poboljšanja kvaliteta obrazovanja i kvaliteta života sve teže uspijeva da se izbori sa globalnom krizom u obrazovanju, kao produktom šire društvene krize i krize humanističkih vrijednosti. O tome svjedoči dominacija ekonomske globalizacije, tržišnih i virtuelnih vrijednosti, prevlast postvarenja i (samo)otuđenja čovjeka, odsustvo istinske moći da se oslobodi vrijeme za mišljenje i *unošenje svjetlosti razuma* u svako ljudsko saznanje. Sve to zahtijeva preispitivanje aktuelnih i potencijalnih prioriteta potreba u društvu i obrazovanju, odgovorno djelovanje centara odlučivanja i svih učesnika obrazovne djelatnosti u skladu sa svojim ulogama i nadležnostima. Budući da se dobre i loše strane planiranih promjena manifestuju u procesu njihove realizacije, trebalo bi diferencirati formalne od suštinskih promjena (tj. indikatore koji svjedoče u prilog kvalitativnim promjenama), čime se ne dovodi u pitanje validnost kvantitativnih/statističkih podataka i informacija.

Razmatrajući odnos između obrazovanja i razvojnih procesa u savremenim društvima, Dragan Koković (2000: 233) obrazlaže uticaje naučno-tehničke

revolucije na promjene u obrazovanju, diferencirajući četiri domena promjena. Dok se prvi smjer promjena odnosi na *promjenu koncepta obrazovnog sistema* i problem njegove modernizacije, drugi se odnosi na *prilagođavanje sadržaja obrazovnih programa* privrednoj strukturi koja se ubrzano modernizuje. Treća oblast promjena usmjerena je na *modernizaciju nastavničke profesije i primjenu savremenih tehnologija*, dok se četvrta oblast odnosi na *vaspitanike i budućnost novih generacija* (Koković, 2000: 234). Evidentno je da novi koncept obrazovanja teži integraciji nauke, proizvodnje i obrazovanja, preispitivanju potreba tržišta rada, obrazovnih potreba i iznosa finansijskih sredstava opredijeljenih za obrazovanje. Potreba za obrazovanjem kao pretpostavka osposobljavanja pojedinca za obavljanje određene uloge u društvu trebalo bi da bude i osnova za unapređivanje profesionalnog i ličnog iskustva i razvoja.

Sve više se potvrđuje opravdanost zahtjeva za učenjem tokom cijelog života, bilo da je riječ o osnaživanju samopouzdanja nastavnika i vaspitanika ili o razvijanju sposobnosti prilagođavanja postojećim i budućim izazovima. Na stalnost promjena i razvoja upućuje čovjekova težnja ka boljem i vrednijem, za onim što bi vaspitanjem i obrazovanjem tek trebalo ostvariti, i pored činjenice da su krajnji ishodi uglavnom neizvjesni. „Čovjekove stvaralačke potrebe izraz su njegovih moći koje su bremenite budućim“ (Polić, 1993: 45). Redukcijom ljudskih potreba na potrebe tržišta rada i intenzivnu stručnu *obuku* marginalizuje se značaj humanističkog obrazovanja, obrazovanje za kritičko mišljenje i razvoj kreativnih potencijala ličnosti, ali ne i *traganje za istinom i smislom*. Preliminarnu sigurnost u sagledavanju, razumijevanju, vrednovanju i daljem usmjeravanju razvojnih procesa u savremenom društvu i obrazovanju mogu pružiti interdisciplinarna istraživanja i naučne analize do kojih dolaze različite oblasti znanja i duhovnosti (nauka, filozofija, umjetnost i religija).

Pravci razvoja visokog obrazovanja

„Obezbijediti prepoznatljiv, kvalitetan i dinamičan obrazovni sistem koji je u potpunosti usklađen sa potrebama tržišta rada, promoviše istraživanje i inovacije, garantuje akademsku slobodu i autonomiju, te omogućava pristup i podršku svim studentima za njihov profesionalni i lični razvoj.“

Vizija visokog obrazovanja, Strategija razvoja visokog obrazovanja Crne Gore za period 2024–2027.

Ulogu i značaj visokog obrazovanja trebalo bi sagledavati u međusobnoj povezanosti sa ostalim nivoima obrazovanja i s obzirom na orijentaciju univerziteta prema prioritarnim potrebama društva i tržišta rada, kao i prema promjenama u savremenom svijetu. U najnovijoj *Strategiji razvoja visokog obrazovanja Crne Gore za period 2024–2027*. (vizija iz podteksta ovog naslova) evidentno je

nastojanje da obrazovni sistem bude *u potpunosti usklađen sa potrebama tržišta rada*, da radi na promovisanju istraživanja i inovacija, da garantuje akademsku slobodu i autonomiju, i pruža podršku svim studentima za njihov profesionalni i lični razvoj. U kontekstu *misije* visokog obrazovanja apostrofira se „unapređenje razvoja pojedinca, društva i države kroz obrazovni sistem koji je dinamičan, kvalitetan i efikasan“ (*Strategija razvoja visokog obrazovanja*, 2024: 69). *Strategijom* su utvrđena 3 strateška cilja, 11 operativnih ciljeva i 43 aktivnosti za period koji obuhvata Akcioni plan. Strateški ciljevi su sljedeći:

1. Unapređenje usklađenosti studijskih programa sa potrebama tržišta rada, adekvatna prepoznatljivost kvalifikacija visokog obrazovanja i unapređenje infrastrukture;
2. Unapređenje sistema visokog obrazovanja u skladu sa standardima za obezbjeđenje kvaliteta EHEA i ERA i
3. Jačanje ustanova visokog obrazovanja na međunarodnom planu.

(*Strategija razvoja visokog obrazovanja Crne Gore za period 2024–2027*, 2024: 8).

Univerzitet Crne Gore obezbjeđuje i usmjerava razvoj visokog obrazovanja u skladu sa svojom *misijom* (jul 2019) sticanja novih i širenja postojećih znanja, razvoja naučno-istraživačkog rada i kulturnog stvaralaštva, unapređivanja međunarodne saradnje, *stvaranja* uspješnih i društveno odgovornih akademskih građana i promovisanja demokratskog razvoja crnogorskog društva i države.¹⁰ Pravci razvoja Univerziteta (za period 2019–2024) formulisani su u okviru *Strategije razvoja Univerziteta Crne Gore* (jul 2019) prezentovanjem sljedećih oblasti: *Nastavni proces, Nauka i istraživanje, Međunarodna saradnja, Univerzitet i okruženje, Organizacija i resursi*. U *Strategiji* je iznesena opredijeljenost Univerziteta da radi na povećanju međunarodne konkurentnosti i unapređivanju kvaliteta visokog obrazovanja, da usmjerava razvoj i realizaciju savremenih studijskih programa sa međunarodno uporedivim ishodima učenja, prilagođenim potrebama društva i tržišta rada. Neophodno je naglasiti opredijeljenost Univerziteta da radi na osnaživanju *akademskog integriteta* koji se zasniva na načelima: „čestitosti, objektivnosti, otvorenosti, slobode u nastavi i istraživanju i odgovornosti prema akademskoj zajednici i društvu“ (*Zakon o akademskom integritetu*, 2019: član 3). Povećanje naučne *vidljivosti* akademske zajednice i međunarodne *vidljivosti* UCG, ilustruje težnju Univerziteta za boljim pozicioniranjem na svjetskim rang-listama.¹¹ Povezivanje naučno-istraživačkog rada i na-

¹⁰ „Univerzitet Crne Gore je konkurentna i međunarodno prepoznata visokoškolska ustanova u Evropskom prostoru visokog obrazovanja i Evropskom istraživačkom prostoru“ *Vizija UCG (Strategija razvoja Univerziteta Crne Gore 2019–2024*, jul 2019).

¹¹ Pretpostavke za budućnost univerziteta Karl Jaspers, na primjer, vidi u slobodnoj zajednici istraživača posvećenih traganju za istinom, vođenih neprolaznom idejom univerziteta, koja implicira slobodu nastave i istraživanja, i „razvija jedinstvo nauka u živoj komunikaciji i duhovnoj borbi“ (2003: 171).

stavne djelatnosti sa procesom obrazovanja kao konstanta u profesionalnom razvoju univerzitetskih nastavnika, pretpostavlja adekvatnu primjenu savremenih tehnologija, kritičke refleksije o uspješnosti sopstvene nastavne prakse i sagledavanje mogućnosti daljih poboljšanja.

Ne sporeći određene prednosti obrazovanja uz pomoć interneta, američki profesor Derek Bok (Derek Bok) u knjizi *Univerzitet na tržištu: komercijalizacija visokog školstva* smatra da internet nije efikasna zamjena za tradicionalno univerzitetsko obrazovanje (2005: 89). Nastavnici nijesu u prilici da kontrolišu različite mogućnosti (zlo)upotrebe svojih autorskih tekstova i nastavnih materijala koji su dostupni na internetu. Budući da imaju najviše iskustva sa nastavnim programima i njihovom realizacijom, univerzitetski nastavnici „imaju najveće interese da sačuvaju akademske standarde i principe, pošto te vrednosti čuvaju integritet njihovog rada i pomažu da se njegov kvalitet ovekoveči“ (Bok, 2005: 174–175). Iako uobičajena korelacija između unapređivanja kvaliteta obrazovanja i povećanja efikasnosti studiranja ohrabruje brojne inovacije u domenu planiranja promjena, nekritičko preuzimanje gotovih modela nerijetko pothranjuje odsustvo potrebe za kreativnošću i radom na sopstvenom poboljšanju.

Razumljivo je da napredovanje u efikasnosti studiranja predstavlja primarni motiv za angažovanje studenata, dok zabrinjava njihova fokusiranost na učenje za ocjenu i sticanje diplome, a manje na kvalitet i trajnost znanja kojim raspolažu. „Na taj način dolazi do zamjene ciljeva i sredstava. Umjesto da bude cilj, znanje postaje sredstvo za dobijanje diplome“ (Gvozdenović, 2012: 111). Težnja za jedinstvom istinskog znanja i moralnog djelovanja upućuje na ostvarivanje kreativnih potencijala i dobra kao najvišeg cilja ljudskog života, dok otvorenim ostaje pitanje o obezbjeđivanju egzistencijalne sigurnosti i ekonomske nezavisnosti onih koji se obrazuju.

Umjesto zaključka: ishodi stalne spremnosti na promjene

U odgovoru na pitanje kakva je vrsta ljudi potrebna društvu XX vijeka i kakav *društveni karakter* odgovara kapitalizmu XX vijeka Erich From (Erich Fromm) konstatuje da su njemu potrebni ljudi koji se osjećaju slobodno i nezavisno, iako bez suprotstavljanja, čine ono što se od njih očekuje (From, 1963: 120–121). Korelacija Fromove procjene potreba (u prošlom vijeku) sa duhovnom situacijom našeg vremena podstiče asocijaciju na brojne paradokse pragmatične realnosti (potrošačkog društva XXI vijeka) i pored činjenice o nespojivosti ljudske slobode i prilagođavanja (promjenljivim potrebama tržišta rada). Konformistički i/ili konzumeristički sistem, kao i *hipermedijalizovano društvo* funkcionišu zahvaljujući učestvovanju pojedinaca u prilagođavanju svijetu koji se mijenja, što sobom nosi iluzije o ličnom uspjehu i blagostanju, samostalnosti i slobodi izbora, ali i neizvjesnost krajnjih ishoda i strepnju od budućnosti.

Nesporno je da razvojni procesi u savremenom društvu i obrazovanju svjedoče da emancipatorsku ulogu obrazovanja prate negativne posljedice instrumentalizacije znanja i obrazovanja. Iako korišćenje savremenih tehnologija i interneta omogućuje bogaćenje svijeta života, iskustvo pokazuje da su mogućnosti zloupotrebe novih tehnologija brojne i nepredvidive, bilo da je riječ o narušavanju privatnosti ili o latentnim povredama ljudskih prava i osnovnih sloboda. Da li je svrha obrazovanja poboljšanje kvaliteta potreba i kvaliteta svakodnevnog života (onih koji se obrazuju) ili redukcija čovjeka na jednu od ljudskih mogućnosti – obavljanje određene uloge u društvu? Da li je čovjek podređen tehnološkom progresu ili je tehnološki napredak u funkciji čovjeka i njegove zajednice? Iako ekspanzija ekonomskih i tržišnih interesa relativizuje značaj emancipatorske uloge obrazovanja, autonomije obrazovnih ustanova i autonomije *duha nastave*, time se ne umanjuje značaj poštovanja čovjeka pred zakonom u samom sebi i prema sopstvenim dužnostima, budući da je svaka nova generacija dužna da iznova promišlja kakvo obrazovanje jeste i kom pravcu bi trebalo usmjeravati njegov razvoj da bi se učinilo što kvalitetnijim i efikasnijim.

Literatura

1. Bakovljević, M. (1982). *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*. Beograd: Prosveta.
2. Bek, U. (2011). *Svetsko rizično društvo: u potrazi za izgubljenom sigurnošću*. Novi Sad: Akademska knjiga.
3. Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Beograd: CLIO.
4. Delor, Ž. (1996). *Obrazovanje skrivena riznica*. Beograd: UNESCO.
5. Dirkem, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Djui, Dž. (1971). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
7. Džouns, S. (2001). *Virtuelna kultura*. Beograd: Čigoja štampa.
8. Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije*. Beograd: CLIO.
9. From, E. (1963). *Zdravo društvo*. Beograd: Rad.
10. Gadamer, H. G. (2005). Vaspitanje, to je vaspitati sebe. *Pedagogija*, 3, 305–314.
11. Gidens, E. (2005). *Odbegli svet: kako globalizacija preoblikuje naše živote*. Beograd: Stubovi kulture.
12. Gvozdenović, S. (2005). *Filosofija, obrazovanje, nastava*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

13. Gvozdenović, S. (2007). Nastava sociologije u kontekstu promjena u obrazovanju. *Sociološka luča*, 1/2, 167–176.
14. Gvozdenović, S. (2012). *Ogledi iz sociologije obrazovanja*. Nikšić: Filozofski fakultet.
15. Gvozdenović, S. (2019). *Ogledi iz filozofije obrazovanja*. Nikšić: Filozofski fakultet.
16. Jaspers, K. (2003). *Ideja univerziteta*. Beograd: Plato.
17. Jaspers, K. (2012). O volji i ozbiljnosti političara u razvoju demokratskog društva. *Luča*, 1/2, 129–137.
18. Kant, I. (1991). *Vaspitavanje dece*. Beograd: Bata.
19. Kant, I. (1972). *Odgovor na pitanje: Šta je prosvjećenost?* U: *Um i sloboda*. Beograd: Velika edicija ideja, 41–48.
20. Keršenštajner, G. (1939). *Teorija obrazovanja*. Beograd: Geca Kon.
21. Koković, D. (2000). *Sociologija obrazovanja*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu.
22. Libert, A. (1935). *Filozofija nastave*. Beograd: Geca Kon.
23. Lisman, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti, zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
24. Marinković, J. (1981). *Utemeljenost odgoja u filozofiji*. Zagreb: Školska knjiga.
25. *Opšta deklaracija o pravima čoveka 1948.* (1991). Beograd: Informacioni centar Ujedinjenih nacija.
26. Polić, M. (1993). *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen i Institut za pedagoški istraživanja.
27. Savićević, D. (1983). *Čovjek i doživotno obrazovanje*. Titograd: Republički zavod za unapređivanje školstva.
28. *Strategija razvoja Univerziteta Crne Gore 2019–2024.* (2019). Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
29. *Strategija razvoja visokog obrazovanja Crne Gore za period 2024-2027.* (2024). Podgorica: Ministarstvo prosvjete, nauke i inovacija.
30. Uzelac, M. (2012). *Filozofija obrazovanja I. Filozofske osnove savremenih pedagoških teorija*. [Elektronsko izdanje], Vršac, Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača. Dostupno na <http://www.uzelac.eu/>
31. *Zakon o akademskom integritetu.* „Službeni list Crne Gore“, br. 017/19 od 19. 3. 2019. Podgorica.

EDUCATION IN THE MODERN SOCIETY: BETWEEN EMANCIPATION AND INSTRUMENTALIZATION

Abstract

The main goal of this paper is to use the method of theoretical analysis of relevant literature to indicate the importance of renewed review of the irreplaceable role of education in the development of personality and society. Mutual influences between society and education and relation within the educational system are transposed to all segments of human existence, whether it is formal, non-formal or informal education. Education as a real need, human right and obligation of every individual and society is at the same time a form of interpersonal community, a constant process of realizing spiritual values along with emancipatory potential that implies learning throughout life.

Since the emancipatory role of education is followed by the negative consequences of the instrumentalization of knowledge and education, it is certain that both the individual and the social community testify their attitude towards education themselves. If we are going to prepare a personality for life in the community through education, it is necessary to create numerous assumptions (material, personnel, financial), personal effort and engagement of everyone, an increased care for the community and common good.

Key words: *education, emancipation, instrumentalization, personality, society.*

Mirjana POPOVIĆ¹

KARIJERNA ORIJENTACIJA: POJAM I RAZVOJ KONCEPTA

Rezime

Osnovni cilj ovog rada jeste da, metodom teorijske analize relevantne literature i teorijskih polazišta, ponudi posebnu perspektivu na karijerno vođenje kao jedan od ključnih segmenata obrazovnog procesa na individualnom i društvenom nivou. U savremenom društvu izbor karijere nije samo lična odluka, već i faktor koji značajno utiče na ekonomski i socijalni razvoj zajednice. Rad analizira istorijski razvoj koncepta karijerne orijentacije, čiji počeci sežu u kraj 19. i početak 20. vijeka. U tom periodu, usljed industrijalizacije i promjena na tržištu rada, javlja se potreba za sistematskim pristupom u usmjeravanju pojedinaca ka izboru zanimanja. Karijerna orijentacija tada se prepoznaje kao organizovan napor s ciljem da se pojedincima pomogne u pronalaženju profesionalnog puta koji odgovara njihovim sposobnostima, interesovanjima i zahtjevima privrede.

Ključne riječi: *karijerna orijentacija, karijerno vođenje, obrazovni proces, razvoj karijerne orijentacije, koncepti karijerne orijentacije*

¹ Mr Mirjana Popović, rukovoditeljka Odjeljenja za razvoj kvalifikacija u stručnom obrazovanju u Centru za stručno obrazovanje, Podgorica.

Uvod

Karijerno vođenje je jedan od najznačajnijih segmenata obrazovnog procesa na individualnom i na društvenom nivou. Na individualnom nivou pomaže djetetu da jasno definiše ciljeve i interese, razvije relevantne vještine, odnosno podstiče njegov lični rast i razvoj. U društvenom smislu utiče na adekvatno prepoznavanje procesa u okviru tržišta rada i unapređenja zapošljivosti.

Karijerna orijentacija temelji se na nekoliko osnovnih odrednica koje pomažu pojedincima da razviju svijest o svojim interesovanjima, sposobnostima i mogućnostima, kao i da donesu funkcionalne odluke o svom obrazovanju i karijernom putu.

Ključne odrednice karijerne orijentacije su:

- samoprocjena – bazirana je na procesu identifikacije ličnih interesa, vrijednosti, vještina i osobina, kao i na razumijevanje sopstvenih snaga i slabosti kako bi se odabrali poslovi ili obrazovni putevi koji su u skladu s ličnim potencijalom;
- informisanje o tržištu rada – u smislu razumijevanja trenutnih i budućih trendova na tržištu rada, kao i pristup informacijama o različitim zanimanjima, njihovim zahtjevima, potrebnim kvalifikacijama i mogućnostima zapošljavanja;
- obrazovanje i obuka vrše se kroz povezivanje obrazovnih opcija s karijernim ciljevima i razvijanjem svijesti o dostupnim programima i resursima za stručno usavršavanje;
- razvoj vještina donošenja odluka: osnaživanje pojedinca da preuzme odgovornost za svoje karijerne izbore;
- ciljevi i planiranje – postavljanje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva za karijerni razvoj;
- *life long learning* (cjeloživotno učenje): promovisanje kontinuiranog razvoja i prilagođavanja novih vještina tokom cijelog života;
- edukovanje/osposobljavanje adaptacija u promjenljivim okolnostima i novim tehnologijama;
- podrška i mentorstvo – uključivanje profesionalnih savjetnika, mentora, roditelja i nastavnika u proces orijentacije;
- individualni pristup – prilagođavanje programa karijerne orijentacije specifičnim potrebama svakog pojedinca.

Ove odrednice pružaju osnovu za strukturirani i holistički pristup razvoju karijere, osiguravajući da pojedinci budu osnaženi da ostvare svoj pun potencijal.

Počeci koncepta karijerne orijentacije javljaju se krajem 19. i početkom 20. vijeka, u trenutku kada se počinje prepoznavati potreba za razvojem organizovanih napora da se pojedincima pomogne u odabiru zanimanja u skladu s njihovim

sposobnostima, interesovanjima i potrebama tržišta rada. U istorijskom razvoju koncepta karijerne orijentacije možemo prepoznati nekoliko faza:

- *Počeci u industrijskom periodu* (kraj 19. vijeka) – kada je industrijska revolucija donijela promjene u načinu rada i raznovrsnosti zanimanja. Došlo je do značajnog prelaska iz poljoprivrednih zanimanja u industrijske i gradske oblasti, što je stvorilo potrebu za usmjeravanjem u karijeri. U ovom periodu djeluje i Frank Parsons, poznat kao „otac karijerne orijentacije“, koji je postavio temelje ovog koncepta krajem 19. i početkom 20. vijeka. Njegova knjiga *Choosing a Vocation* (1909) bila je jedan od prvih tekstova koji su sistematski istražili proces donošenja odluka o karijeri.
- *Rast u prvoj polovini 20. vijeka* – naročito tokom Prvog svjetskog rata kada je razvoj karijerne orijentacije dobio zamah. U vojsci su tada počeli da se koriste testovi sposobnosti u cilju raspoređivanja vojnika na odgovarajuće pozicije. Ovi testovi postali su osnova za moderne procjene karijerne orijentacije. Takođe, u ovom periodu SAD su počele uvoditi savjetnike za profesionalnu orijentaciju kako bi pomogli mladima u izboru zanimanja.
- *Psihološka revolucija* (sredina 20. vijeka) – kada imamo ekspanziju u razvoju psihologije i teorija ličnosti što je dodatno uticalo na karijernu orijentaciju, na primjer autor Džon Holand razvio je teorije koje povezuju tipove ličnosti s određenim zanimanjima (npr. Holandov *RIASEC model*).
- *Nakon Drugog svjetskog rata* – uz širenje obrazovnih i ekonomskih mogućnosti, karijerna orijentacija postala je dio obrazovnog sistema u mnogim zemljama.
- *Moderni pristup* (od druge polovine 20. vijeka do danas) – ovaj period karakteriše fokus na individualnim interesovanjima i talentima, jer se karijerna orijentacija transformisala u dinamičan proces koji uključuje ne samo izbor prvog zanimanja, već i promjene karijere tokom života.
- *Digitalizacija i globalizacija* (svijeta i medija) – korišćenje novih alata poput testova putem interneta, softvera za samoprocjenu i globalnog pristupa informacijama o zanimanjima. U savremenom društvu karijerna orijentacija integriše se u programe profesionalnog razvoja, planiranja ljudskih resursa i cjeloživotnog učenja.

Početkom 20. vijeka Frank Parsons započeo je sistematizovan i organizovan pristup karijernoj orijentaciji. Frank Parsons (1854–1908) bio je američki društveni reformator, pedagog i pionir u oblasti profesionalnog savjetovanja, poznat kao „otac karijerne orijentacije“. Njegov rad imao je ogroman uticaj na razvoj sistema profesionalne orijentacije i karijernog savjetovanja. Parsons je razvio model koji se oslanjao na tri ključna koraka:

- razumijevanje sebe (sposobnosti, vještine, interesovanja, vrijednosti)
- razumijevanje svijeta rada (mogućnosti, zahtjevi zanimanja, uslovi rada)

- povezivanje te dvije komponente kroz informisane odluke.

Najveći doprinos Parsonsa bio je u oblasti profesionalnog savjetovanja, gdje je sistematizovao proces donošenja odluka o karijeri. Prvi centar za profesionalno savjetovanje u SAD, *Boston Vocational Bureau*, osnovao je 1908. godine. Cilj ovog centra bio je pružanje pomoći mladima u izboru zanimanja i pripremi za posao. Parsons je razvio trodjelni model koji je postao osnov za profesionalnu orijentaciju:

- samoprocjena – razumijevanje vlastitih sposobnosti, interesovanja, vještina i vrijednosti
- istraživanje svijeta rada – razumijevanje zahtjeva različitih zanimanja, uslova rada i mogućnosti napredovanja
- povezivanje – donošenje informisanih odluka spajanjem ličnih karakteristika s potrebama tržišta rada.

Njegovo djelo *Izbor profesije (Choosing a Vocation)* objavljeno je posthumno i predstavlja klasično djelo u oblasti karijernog savjetovanja. Parsons je u knjizi detaljno opisao svoj metod za donošenje karijernih odluka i naglasio važnost informisanih i sistematskih pristupa.

Dalji razvoj teorija: različiti modeli karijerne orijentacije

Superov model „životne duge“ pruža holistički pogled na karijeru, integraciju životnih uloga i promjene tokom vremena. Ključni elementi tog modela su:

Prepoznavanje životnih uloga

Superov je identifikovao osam ključnih uloga koje ljudi preuzimaju u različitim fazama života. Ove uloge uključuju: dijete (uloga u porodičnim odnosima tokom djetinjstva), učenik (uloga u obrazovanju i učenju) zaposleni (profesionalna uloga, rad i karijera), građanin (aktivnosti u zajednici i društveno angažovanje), domaćin/domaćica (briga o porodici i vođenje domaćinstva), roditelj (briga o djeci i roditeljska odgovornost), bračni partner (odnosi s partnerom), penzioner (aktivnosti nakon povlačenja iz radnog odnosa).

Značaj dimenzija vremena

Naglašava potrebu za stalnim prilagođavanjem i učenjem, posebno u svijetu koji se brzo mijenja.

Koncept životne duge

Koncept životne duge pokazuje kako se ove uloge preklapaju i mijenjaju tokom različitih faza života. U mladosti su dominantne uloge djeteta i učenika.

Tokom srednjih godina naglašene su uloge zaposlenog, partnera i roditelja. U starosti uloge penzionera i građanina postaju značajnije. Različite faze vremena se onda mogu vezati za određene životne faze (rast, istraživanje, ustanovljavanje, održavanje, povlačenje).

Ovaj model je značajan jer u sebi objedinjuje holistički pristup kojim se naglašava da karijera nije izolovana od drugih aspekata života – svi aspekti života su međusobno povezani. Takođe, u okviru ovog pristupa život se posmatra kao proces kroz koncept cjeloživotnog učenja i prilagođavanja, dok se s druge strane zahvaljujući ovom pristupu uvodi fleksibilnost kao model koji omogućava razumijevanje da se uloge i prioriteti mogu promijeniti tokom života, što odražava realnost savremenog svijeta rada i života.

Eni Rou je razvila teoriju izbora karijere koja se fokusira na to kako rana porodična iskustva i oblikovanje ličnosti utiču na profesionalne interese i izbor zanimanja. Njena teorija je kombinacija psiholoških (posebno psihoanalitičkih) i psihometrijskih pristupa, i jedna je od prvih teorija koja je naglasila važnost emocionalnih faktora i porodičnih odnosa u razvoju karijere. Ona je tvrdila da rana interakcija s roditeljima značajno utiče na razvoj ličnosti i na to kako pojedinac zadovoljava svoje potrebe, ističući da se nezadovoljene potrebe iz djetinjstva mogu prenijeti na profesionalni život i uticati na izbor zanimanja. Ona se oslanjala na teoriju motivacije Maslova, posebno na njegovu hijerarhiju potreba. Tvrdila je da zadovoljene ili nezadovoljene potrebe iz djetinjstva (poput sigurnosti, ljubavi, prihvatanja) utiču na interesovanja i karijerne izbore. Iako teorija Eni Rou ima određena ograničenja, njen rad je bio značajan za razvoj savremenih teorija karijernog razvoja, jer naglasak na emocionalnim faktorima i porodičnom uticaju ostaje važan aspekt u razumijevanju profesionalnog razvoja i svakako dalje inspiriše istraživanja u ovoj oblasti.

Ako u ovom trenutku napravimo poređenja realizacije procesa karijerne orijentacije prema određenim kriterijumima u Crnoj Gori sa zemljama kao što su Finska, koja se često uzima kao model za ugledanje u procesu uvođenja određenih obrazovnih politika i Hrvatska, koja nam je u odnosu na pređašnji društveno istorijski kontekst bliska, a sada je članica EU, možemo zapaziti sljedeće:

- Finska prednjači zahvaljujući integraciji karijerne orijentacije u obrazovni sistem, u personalizovanom pristupu, kao i u korišćenju digitalnih alata. Finski model može poslužiti kao inspiracija za unapređenje karijerne orijentacije u regionu.
- Hrvatska implementira napredan sistem sa kvalitetnim resursima poput CISOK centara (Centar za informiranje i savjetovanje o karijeri), ali potrebna je veća podrška u ruralnim oblastima.

- Crna Gora je, kada je u pitanju razvoj karijerne orijentacije, u fazi razvoja sa fokusom na dualno obrazovanje i međunarodnu saradnju. U tom procesu suočava se sa izazovima u digitalizaciji i dostupnosti resursa.

Savremene teorije karijerne orijentacije razvijene su kako bi pomogle pojedincima u donošenju odluka o karijeri u dinamičnom i nepredvidivom svijetu rada. One naglašavaju fleksibilnost, prilagodljivost i subjektivne aspekte karijernog razvoja. Evo nekoliko ključnih teorija:

Teorija planirane slučajnosti (Krumbolič, 1999)

Osnovna ideja ove teorije je izražena u stavu da su slučajni i nepredviđeni događaji ključni faktori u oblikovanju karijere pojedinca. Za razliku od tradicionalnih teorija koje pretpostavljaju da ljudi mogu precizno planirati svoju karijeru, ova teorija sugerise da su mnogi značajni karijerni putevi rezultat neplaniranih događaja i prilika koje pojedinci prepoznaju i koriste. Naime, autor ove teorije ističe da većina pojedinaca donosi važne karijerne odluke na osnovu nepredviđenih okolnosti, prilika i susreta. To navodi na zaključak da umjesto da pokušavaju da predvide budućnost, pojedinci bi trebalo da razvijaju vještine (prilagodljivost, kreativnost, radoznalost) koje im omogućavaju da iskoriste neočekivane prilike. Da bi povećali vjerovatnoću pozitivnih slučajnih događaja u životu, pojedinci treba konstantno da uče, umrežavaju se i istražuju nove prilike. Umjesto da se fokusiraju na rigidno planiranje karijere, oni bi trebalo da razvijaju vještine koje im omogućavaju da prepoznaju i iskoriste neočekivane događaje. Da bi kreirali svoj lični kapacitet u tom smislu, pojedinci treba da razvijaju sljedeće osobine:

- Radoznalost – neprestano istraživanje novih mogućnosti i interesovanja.
- Upornost – prevazilaženje prepreka i nastavak rada na ciljevima čak i kada stvari ne idu po planu.
- Fleksibilnost – prilagođavanje promjenama i prilikama koje se neočekivano pojavljuju.
- Optimizam – verovanje da će neočekivane situacije donijeti pozitivne ishode.
- Rizikovanje – preduzimanje akcije čak i kada ishodi nijesu potpuno sigurni.

Teorija konstruktivističkog pristupa (Savickas, 2005)

Ova teorija temelji se na ideji da pojedinci sami oblikuju svoju karijeru kroz lične priče i iskustva. Umjesto da karijeru posmatra kao nešto objektivno i unaprijed definisano, autor tvrdi da svako konstruiše svoj karijerni put u skladu sa sopstvenim vrijednostima, uvjerenjima i značenjima. Kao najznačajnije tačke ove teorije možemo izdvojiti karijernu adaptabilnost što znači da pojedinci treba da razvijaju koncept proaktivnog prilagođavanja neizvjesnim situacijama i

otvorenost za nove prilike. Takođe, ova teorija akcenat stavlja i na subjektivno značenje karijere, odnosno naglašava unutrašnju satisfakciju i smisao koji pojedinac nalazi u svom radu. Teorija konstruktivističkog pristupa naglašava da je karijera subjektivan i dinamičan proces u kojem pojedinci aktivno učestvuju. Umjesto fiksnih pravila, ljudi kreiraju sopstvene priče koje im daju smisao i pravac.

Teorija granične karijere (Boundaryless Career)

Teorija granične karijere predstavlja koncept koji osporava tradicionalni, linearni model karijere u kojem ljudi rade u jednoj organizaciji cijelog života. Majkl Artur i Denise Rouz (1996) uveli su ovaj pojam kako bi opisali karijere koje prelaze organizacione, industrijske i geografske granice. Danas je to frilensing i preduzetništvo, rad na projektima, konsultantski rad. Ova teorija odražava savremeni svijet rada, rada od kuće, rada u kriznim situacijama u kojem su fleksibilnost, umrežavanje i stalno učenje ključni za uspjeh.

Ključne karakteristike granične karijere su:

- mobilnost između organizacija, što znači da pojedinci nijesu isključivo vezani za jednu kompaniju pa se akcenat stavlja na lojalnost sopstvenom profesionalnom razvoju –akcenat je na autonomiji i ličnoj odgovornosti u odnosu na karijeru;
- fokus je na individualnim vještinama i znanju;
- fokus je na društvenom kapitalu, mreži kontakata, preporuka i prilika koje se javljaju izvan tradicionalnih puteva;
- prelazak između različitih industrija i oblasti – pojedinci rade na projektima u različitim sektorima ili postaju preduzetnici, a tehnološke promjene omogućavaju rad na daljinu i globalnu povezanost.

Protejska karijera

Pojam protejska karijera (*Protean Career*) uveo je Daglas T. Hol (1996) kako bi opisao moderni pristup karijernom razvoju u kojem pojedinac preuzima potpunu kontrolu nad sopstvenom karijerom. Ova teorija dobila je naziv po grčkom bogu Proteju, koji je mogao mijenjati svoj oblik – što simbolizuje fleksibilnost i prilagodljivost u karijeri.

Ključne karakteristike protejske karijere su:

- samousmjeravanje, što znači da pojedinac sam upravlja u skladu sa svojim vrijednostima, interesovanjima i životnim ciljevima;
- ključ je, što je u materijalnom svijetu i idealistički, da se uspjeh ne mjeri samo spoljnim faktorima (plata, titula, hijerarhijsko napredovanje), već prema osjećaju ispunjenosti, sreće i svrhe;

- karijera nije linearna, već dinamična i prilagodljiva promjenama na tržištu rada, pojedinac treba da bude u kontinuitetu konkurentan;
- vrijednosti formira i nameće pojedinac ne korporacija.

Socijalno-kognitivna teorija

Socijalno-kognitivna teorija karijere (SCCT, Lent, Braun & Hakett, 1994) kombinuje lične faktore (samopouzdanje, interesovanja) sa spoljašnjim uticajima (prilike, prepreke). Akcenat je na percepciji lične važnosti i lične vrijednosti.

Razvoj karijerne orijentacije u Crnoj Gori

Ukoliko se vratimo na period postojanja bivše SFRJ, onda već 50-ih godina 20. vijeka imamo početke profesionalnog usmjeravanja kroz psihološka testiranja i savjetovanje u školama i fabrikama. Činjenica da je u tom periodu prepoznata važnost koncepta karijerne orijentacije dobija na značaju ako se ima u vidu ukupan društveni, ali i vremenski kontekst (period neposredno nakon završetka Drugog svjetskog rata). U tom periodu imamo formiranje prvih institucija i centara za profesionalnu orijentaciju pri zavodima za zapošljavanje. Krajem 20. vijeka počinje proces integracije karijerne orijentacije u obrazovni sistem kroz uvođenje profesionalne selekcije učenika prilikom upisa u srednje škole i fakultete, kao i dalji razvoj metodologije koncepta karijernog vođenja kroz uvođenje individualnog i grupnog savjetovanja, kao i povezivanje ukupnog procesa sa potrebama tržišta rada. Jedan od ključnih elemenata u razvoju karijerne orijentacije jeste Zavod za zapošljavanje, koji je od 2000. godine započeo sa uvođenjem programa profesionalne orijentacije i savjetovanja kroz saradnju sa školama. Ključni momenti u razvoju karijerne orijentacije u Crnoj Gori sa aspekta funkcionisanja Zavoda jesu: otvaranje Centara za informisanje i profesionalno savetovanje (CIPS) u više crnogorskih gradova, unapređenje usluga karijernog savjetovanja kroz personalizovane programe za nezaposlene, kao i digitalizacija usluga i uvođenje onlajn savjeta i alata za karijerno vođenje.

Razvoj karijerne orijentacije u Crnoj Gori je postepen proces koji se odvija kroz obrazovne reforme, inicijative zapošljavanja i podršku profesionalnom razvoju mladih i odraslih. Ukupan proces praćen je donošenjem značajnih strateških dokumenata koji su implementirani kroz aktivnosti definisane akcionim planovima kao što su: Nacionalna strategija cjeloživotne karijerne orijentacije 2011–2015, Nacionalna strategija cjeloživotne karijerne orijentacije 2016–2020. Ono što je značajno pomenuti jeste Sveobuhvatna strategija reforme obrazovanja za period 2025–2035, koja će veoma brzo biti dostupna javnosti. Sve navedene aktivnosti su od samih početaka utemeljene zakonskim okvirima i podzakonskim

aktima² u okviru kojih koncept karijerne orijentacije zauzima značajno mjesto. S druge strane, u vrijednosnom smislu je veoma izazovno odrediti koju teoriju ili kombinaciju različitih perspektiva smo prihvatili kao ključni koncept razvoja ovog veoma bitnog segmenta obrazovnog sistema, ali i ukupnog društva. Ključne tačke karijerne orijentacije su:

- školski program – u osnovne i srednje škole uvode se elementi profesionalne orijentacije kroz određene predmete i praktičnu nastavu;
- centri za informisanje i profesionalno savjetovanje – Zavod za zapošljavanje Crne Gore organizuje radionice, individualna savjetovanja i testiranja sposobnosti kako bi pomogao nezaposlenima i mladima u donošenju odluka o karijeri;
- programi prekvalifikacije i dokvalifikacije koji nude mogućnost sticanja novih vještina;
- visoko obrazovanje koje integriše karijerno savjetovanje i praksu u svoje programe;
- razvijanje partnerstava sa kompanijama kroz studentske prakse i programe mentorstva;
- EU i međunarodni projekti kao što su Erasmus+ i drugi programi EU podstiču mobilnost studenata i profesionalni razvoj;
- projekti poput *Karijerno vođenje i savjetovanje* (finansiraju međunarodne organizacije), pomažu mladima u tranziciji sa obrazovanjem na tržište rada;
- usaglašavanje obrazovanja sa potrebama tržišta rada (i dalje postoji nesklad između ponude i tražnje određenih profesija);
- digitalizacija i modernizacija savjetovanja (uvodenje više onlajn alata i platformi za karijerno vođenje);
- jačanje uloge privatnog sektora – veće uključivanje kompanija u obuku i profesionalnu orijentaciju mladih.

Umjesto zaključka

Osnovni elementi na kojima u Crnoj Gori treba dodatno raditi su:

- *psihološki aspekt* – Razvoj profesionalnog identiteta kod učenika i studenata. Testiranje interesa, sposobnosti i kompetencija kroz profesionalne testove i savjetovanje. Jačanje samopouzdanja i motivacije za donošenje odluka o karijeri; kako na nivou formalnog, ali i neformalnog obrazovanja;

² Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju, Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Zakon o srednjem obrazovanju, Zakon o stručnom obrazovanju, Zakon o obrazovanju odraslih, Zakon o obrazovanju i vaspitanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama.

- *mentorstvo*, tj. podrška profesionalaca i kompanija koji u našem sistemu nijesu dovoljno razvijeni, a predstavljaju ključni segment ličnog, samim tim i ukupnog društvenog razvoja;
- *upotreba digitalnih alata za karijerno vođenje kao što su* onlajn testovi, baze podataka zanimanja, kao i razvoj digitalnih vještina kroz specijalizovane programe obuke;
- *zakonodavni okvir* za karijerno vođenje i profesionalni razvoj koji treba da bude preciznije i jasno definisan;
- *strategije i politike razvoja ljudskih resursa* koje treba dodatno razvijati i implementirati, pratiti i evaluirati na nivou mikrosegmenata društva, ali i na nivou društva kao cjeline;
- *upotreba platformi za onlajn karijerno savjetovanje*;
- *uticaj digitalizacije i automatizacije* na buduće profesije.

Literatura

1. Herr, Edwin L. & Cramer, Stanley H. (2004). *Career Guidance and Counseling Through the Lifespan (6th Edition)*.
2. Holland, John L. (1973). *Making Vocational Choices*. Prentice-Hall, USA.
3. Maričić, B. (1990). *Profesionalna orijentacija – Teorija i praksa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) i Strong Interest Inventory.
5. Rajević, R. (1994). *Profesionalna orijentacija u obrazovanju (različiti radovi)*. Novi Sad: Pedagoški fakultet.
6. Sharf, Richard S. (2002). *Applying Career Development Theory to Counseling*. Brooks/Cole, USA.
7. Super, Donald E. (1957). *The Psychology of Careers*. Harper & Row.
8. Cedefop publications (<https://www.cedefop.europa.eu>)
9. Career Guidance in Context – Cedefop Publications (Evropski centar za razvoj stručnog obrazovanja)
10. O*NET Online (<https://www.onetonline.org>) Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*, Houghton Mifflin, USA

CAREER ORIENTATION: NOTION AND DEVELOPMENT OF CONCEPT

Abstract

The primary goal of this paper is to offer a unique perspective on career guidance as one of the key segments of the educational process, both on an individual and societal level, through theoretical analysis of relevant literature and theoretical frameworks. In modern society, career choice is not merely a personal decision but also a factor that significantly influences economic and social development. The paper analyzes the historical development of the concept of career orientation, whose origins date back to the late 19th and early 20th centuries. During this period, due to industrialization and changes in the labor market, the need for a systematic approach to guiding individuals in choosing a profession emerged. Career orientation was then recognized as an organized effort aimed at helping individuals find a professional path in compliance with their abilities, interests, and the demands of the economy.

Key words: *career orientation, career guidance, education process, development of career orientation, concepts of career orientation.*

Vjekoslav ĐAIĆ¹
Branimir FELGER²
Gordana LESINGER³

MEDIJSKA PISMENOST U DOBA UMJETNE INTELIGENCIJE

Rezime

Medijska pismenost, definirana kao sposobnost kritičkog razumijevanja i evaluacije medijskih sadržaja, ključno je područje u digitalnom dobu obilježeno razvojem tehnologija i umjetne inteligencije (UI). Ovo istraživanje analizira percepcije i stavove sudionika fokus grupa – studenata, asistenata i profesora o važnosti medijske pismenosti i utjecaju UI na medijske sadržaje. Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu za integracijom medijske pismenosti u obrazovne kurikule kako bi se razvile kritičke kompetencije potrebne za prepoznavanje manipulacije i lažnih vijesti. Ključni zaključci sugeriraju da je edukacija o etičkoj upotrebi UI ključna za očuvanje vjerodostojnosti informacija.

Ključne riječi: *medijska pismenost, umjetna inteligencija, digitalna pismenost, fokus grupe, obrazovni kurikulum, kritička analiza.*

¹ Dr. sc. Vjekoslav Đaić, Sveučilište Sjever – Sveučilišni centar Varaždin, Republika Hrvatska.

² Doc. dr. sc. Branimir Felger, Sveučilište Sjever – Sveučilišni centar Koprivica, Varaždin, Republika Hrvatska.

³ Izv. prof. dr. sc. Gordana Lesinger, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Republika Hrvatska.

Uvod

Medijska pismenost, definirana kao sposobnost kritičkog razumijevanja i evaluacije medijskih sadržaja, postaje sve značajnija u digitalnom dobu obilježenom brzim razvojem tehnologija i umjetne inteligencije (UI). S obzirom na sveprisutnost medija i tehnologija u svakodnevnom životu, sposobnost pojedinaca da pravilno interpretiraju, analiziraju i kritički procjenjuju medijske poruke postala je ključna vještina. Ova studija istražuje percepcije i stavove sudionika fokus grupa o medijskoj pismenosti, njezinoj važnosti i utjecaju UI na suvremeno medijsko okruženje. Cilj ovog istraživanja je razumjeti kako sudionici doživljavaju medijsku pismenost te koje izazove i prilike prepoznaju u kontekstu sve većeg utjecaja UI na medije i informacijsko okruženje.

U današnjem društvu, ubrzani razvoj tehnologije, uključujući napredak umjetne inteligencije, dodatno je komplicirao dinamiku medijskog prostora. Medijska pismenost, koja u osnovi uključuje sposobnost razlikovanja istinitih od lažnih informacija, analize izvora i kritičke refleksije na medijske sadržaje, postaje ključna za zaštitu od manipulacija i dezinformacija. Uvođenje UI u medijske procese dodatno je izmijenilo način na koji se sadržaji proizvode i konzumiraju, stvarajući nove prilike i izazove za korisnike. UI ima potencijal da personalizira sadržaje i analizira velike količine podataka, no može također perpetuirati pristranosti i ograničiti pristup različitim perspektivama.

Ovo istraživanje se stoga fokusira na razumijevanje percepcija studenata, asistenata i profesora o medijskoj pismenosti i ulozi UI u oblikovanju medijskih sadržaja. Posebna pažnja posvećena je percepcijama o etičkim i društvenim implikacijama korištenja UI u medijima, kao i potrebama za prilagodbom obrazovnih programa kako bi se osigurala kritička kompetencija studenata u digitalnom dobu.

Istraživanje je provedeno korištenjem polustrukturiranih intervjua u obliku fokus grupa, a sudionici su studenti, asistenti i profesori s Filozofskog fakulteta u Osijeku. Fokus grupe su omogućile dublji uvid u stavove i percepcije o medijskoj pismenosti i ulozi UI u oblikovanju medijskih sadržaja. Istraživanje je podijeljeno u tri faze:

1. Prva faza uključivala je regrutaciju sudionika i organizaciju fokus grupa. Sudionici su odabrani iz različitih studijskih programa kako bi se osigurala raznolikost perspektiva.
2. Druga faza obuhvaćala je provođenje intervjua i prikupljanje podataka. Fokus grupe su trajale otprilike sat vremena, a intervjui su bili polustrukturirani, čime se omogućila otvorena rasprava o temama vezanim uz medijsku pismenost i utjecaj UI na medije.

3. Treća faza uključivala je analizu prikupljenih podataka korištenjem tematske analize. Ključne teme i obrasci su identificirani i kodirani kako bi se izvukle smjernice za daljnju interpretaciju rezultata.

Metodološki pristup omogućio je dublje razumijevanje kako različite skupine unutar akademske zajednice percipiraju utjecaj UI na medijske sadržaje i njihovu vlastitu sposobnost kritičke analize tih sadržaja. Ključne teme identificirane kroz ovo istraživanje poslužit će kao osnova za razvoj strategija koje će poboljšati obrazovne programe, s posebnim fokusom na medijsku i digitalnu pismenost u kontekstu novih tehnologija.

Pojmovno određenje umjetne inteligencije

Medijska pismenost odnosi se na sposobnost kritičkog pristupa medijskim sadržajima, razumijevanje njihovih poruka, analizu izvora informacija te vještinu učinkovite komunikacije putem različitih medija. U današnjem digitalnom dobu, medijska pismenost uključuje i razumijevanje digitalnih tehnologija i društvenih mreža. Umjetna inteligencija (UI) podrazumijeva simulaciju ljudske inteligencije u strojevima koji su programirani da misle poput ljudi i oponašaju njihove akcije. U medijskom kontekstu, UI može analizirati velike količine podataka, personalizirati sadržaj te predviđati trendove na temelju korisničkih ponašanja.

Umjetna inteligencija objedinjuje računalnu simulaciju čovjekove inteligencije, što obuhvaća ponašanje i mišljenje ljudi. Pojam umjetne inteligencije može se primijeniti na bilo koju tehnologiju koja pokazuje osobine povezane s ljudskim umom, primjerice učenje ili rješavanje problema, pa tako ona može „racionalno poduzimati radnje koje imaju najbolje opcije da bi se ostvario zadani cilj“ (Benčić, 2022, prema Luger, 2004: 37). Umjetna inteligencija često se naziva i kognitivnom tehnologijom zbog činjenice da se radi o brojnim tehnologijama koje imaju mogućnost rješavanja zadataka i provođenja analiza koje često zahtijevaju ljudsku inteligenciju (Bebić, 2023, prema Chan-Olmsted, 2019).

„Razumijevanje i obrada prirodnih i umjetnih jezika, raspoznavanje uzoraka, automatsko pretraživanje, robotika, formalizmi i metode prikaza znanja najčešća su područja primjene umjetne inteligencije. Umjetna inteligencija je najširu primjenu našla kod ekspertnih sustava u kojima u usko ograničenu stručnom području računalni sustav zamjenjuje čovjeka“ (Putica, 2018: 200).

Govoreći o umjetnoj inteligenciji, autori razlikuju dvije grane iste: strojno i duboko učenje. Specifične su po tome što uz pomoć označenih ili neoznačenih podataka samostalno vrše izgradnju algoritama za rješavanje određenih problema (Tomić, Volarić i Obradović, 2022).

Strojno učenje (engl. machine learning, ML) tehnologija je umjetne inteligencije koja omogućuje računalima učenje i poboljšavanje na temelju podataka

(Bebić, 2023). To jest proces koji implementira umjetnu inteligenciju na način da automatski izvršava zadani zadatak bez korištenja eksplicitnog programiranja (Bebić, 2023: 49). Ono ima dvije temeljne grane, a to su nadzirano učenje (engl. supervised learning) i nenadzirano učenje (engl. unsupervised learning). Glavna razlika između tih dvaju učenja su podaci. Nadzirano učenje zahtijeva da uzorak ima ulazne i izlazne podatke, dok nenadzirano učenje zahtijeva samo ulazne podatke, dok su izlazni podaci potpuno nepoznati (Tomić, Volarić i Obradović, 2022, prema Volarić i Crnokić, 2022: 41). Primjena strojnog učenja može rezultirati povećanom učinkovitošću proizvodnje, a današnja se umjetna inteligencija uglavnom temelji na načelima strojnog učenja (Bebić, 2023, prema Chan-Olmsted, 2019; Sadiku, 2021).

S druge strane, duboko učenje (engl. *deep learning*) skup je algoritama strojnog učenja koji obuhvaća različite vrste dubokih neuronskih mreža, naprednijih od tradicionalnih algoritama strojnog učenja. Njihova prednost jest mogućnost stvaranja složenih matematičkih modela, no nedostatak je zahtjev za velikim skupovima podataka čija obrada može trajati danima ili čak tjednima (Tomić, Volarić & Obradović, 2022, prema Volarić, Brajković & Sjekavica, 2014: 224–225). Konkretnije, kod objašnjenja dubokog učenja važno je spomenuti da ono omogućuje obradu apstraktnijih značajki poput prepoznavanja govora i fotografija (Bebić, 2023, prema Chan-Olmsted, 2019).

Jedna od mogućnosti dubokog učenja jest obrada prirodnog jezika (engl. *natural language processing*, NLP). NLP je oblik umjetne inteligencije usko povezan s područjem lingvistike (Bebić, 2023, prema Šuman, 2021). Radi se o vrsti umjetne inteligencije koja omogućuje računalnim programima da shvate ljudski jezik, značenje njegova sadržaja te zahtjeve izražene od strane čovjeka. Uz sve to, omogućuje komunikaciju s čovjekom na prirodan i jezično ispravan način (Bebić, 2023). Ova tehnologija koristi se za pretvaranje ili prevođenje podataka s prirodnog jezika u format koji je razumljiv računalima. Prvi korak u tome jest da stroj hvata zvuk ljudskog govora, nakon čega slijedi odvajanje audio-tekstualnog razgovora i pretvaranje podataka u tekstualni format. Nakon obrade prirodnog jezika, računalni program koristi zvuk oblikovan u jezik kako bi odgovorio na naredbu.

Odrednice umjetne inteligencije u statusu *gatekeepera*

Prva i najvidljivija uloga umjetne inteligencije kao *gatekeepera* je u filtriranju i moderiranju sadržaja na internetu. Sustavi umjetne inteligencije neophodni su u borbi protiv širenja lažnih vijesti, govora mržnje i neprimjerenog sadržaja, osobito na platformama društvenih medija. Umjetna inteligencija također igra ključnu ulogu u *cyber* sigurnosti, štiteći podatke i sustave od napada. U nastavku

će biti pojašnjena umjetna inteligencija kao moderator i zaštitnik, uloga umjetne inteligencije te važnost umjetne inteligencije kao *gatekeepera*.

Umjetna inteligencija kao moderator i zaštitnik

Umjetna inteligencija pojavila se kao moćan alat za automatizaciju procesa moderiranja. Međutim, povjerenje korisnika u AI moderiranje ostaje ključni čimbenik u njenoj uspješnoj implementaciji (Lardin, 2023). Moderiranje sadržaja i cenzura odnose se na procese praćenja, pregleda i reguliranja sadržaja koji generiraju korisnici na platformama društvenih medija i web stranicama. Moderatori sadržaja odgovorni su za osiguravanje da sadržaj koji korisnici objavljuju bude u skladu sa smjernicama zajednice i zakonskim propisima, kao što su oni koji se odnose na govor mržnje, uznemiravanje, golotinju i nasilje. Moderiranje sadržaja i cenzura važni su jer igraju ključnu ulogu u održavanju sigurnog i poštovanog mrežnog okruženja (AIContentfy, 2024). Pomažu u sprečavanju širenja štetnog sadržaja koji može potaknuti nasilje, diskriminaciju i mržnju. Oni također štite prava i privatnost pojedinaca, osobito maloljetnika i ranjivih skupina koje koriste platforme društvenih medija i web stranice.

Posljednjih godina potreba za učinkovitim moderiranjem sadržaja postala je hitnija zbog eksplozivnog rasta društvenih medija i demokratizacije stvaranja sadržaja. S milijardama korisnika koji svakodnevno stvaraju i dijele sadržaj na društvenim mrežama, praktički je nemoguće ručno pregledati i moderirati sav sadržaj. Kao rezultat toga, sve je veća potražnja za automatiziranim rješenjima koja mogu skenirati i filtrirati velike količine podataka u stvarnom vremenu (AIContentfy, 2024).

Moderiranje sadržaja i cenzura također postavljaju važna etička i pravna pitanja. Postoji zabrinutost zbog utjecaja cenzure na slobodu izražavanja i mogućnosti pristranosti i diskriminacije u automatskom moderiranju sadržaja. Važno je pronaći ravnotežu između zaštite pojedinaca od štetnog sadržaja i osiguravanja da njihova prava na slobodu govora nijesu nepravedno ograničena.

Umjetna inteligencija je uzbudljiva tehnologija koja ima potencijal revolucionarizirati moderiranje i cenzuru sadržaja. Osnovna ideja iza moderiranja sadržaja pomoću umjetne inteligencije jest korištenje algoritama strojnog učenja za automatsku analizu i filtriranje sadržaja koji generiraju korisnici. Da bi AI učinkovito radila, algoritmi moraju biti obučeni na velikim skupovima podataka označenog sadržaja koji odražavaju specifične standarde zajednice i zakonske propise (AIContentfy, 2024). Na primjer, algoritam dizajniran za otkrivanje govora mržnje može se uvježbati na skupu podataka o objavama i komentarima označenim kao puni mržnje ili ne. Nakon obuke, algoritam se može koristiti za

automatsko skeniranje i filtriranje novog sadržaja u stvarnom vremenu, analizom teksta, slika i videa.

Uloga umjetne inteligencije

Uloga umjetne inteligencije u moderiranju i filtriranju sadržaja postaje sve značajnija u digitalnom svijetu. Umjetna inteligencija kao *gatekeeper* igra ključnu ulogu u oblikovanju načina na koji se pristupa i koristi digitalne resurse, ali također postavlja izazove koji zahtijevaju pažljivo razmatranje etičkih i društvenih implikacija. Nadalje, uz širenje društvenih medija, pitanje internetskog nasilja postalo je jedan od glavnih problema za platforme koje pokušavaju održati sigurno internetsko okruženje. Gotovo 38% ljudi svakodnevno svjedoči negativnom ponašanju na internetu, naglašavajući hitnu potrebu za inovativnim strategijama moderiranja sadržaja (Kniazieva, 2023). Korisnici su u velikom riziku da budu izloženi neprikladnom sadržaju s raširenim pristupom internetu i obiljem digitalnih medija. To obično uključuje označeni sadržaj i kategorizira se kao nasilje, seksualno eksplicitan materijal i potencijalno nezakonit sadržaj.

Nezakoniti i uvredljivi sadržaji mogu ozbiljno utjecati na mentalno zdravlje i korisnika i moderatora. Zbog toga je proces moderiranja sadržaja postao velik izazov. Moderacijski timovi koriste prilagodljiva AI rješenja za praćenje kontinuiranog toka podataka koje generiraju robne marke, korisnici i pojedinci, jamčeći siguran i neuvredljiv digitalni prostor.

Metodologija

Istraživanje je provedeno metodom fokus grupa, koje su obuhvatile ukupno 30 sudionika (15 studenata, 10 asistenata i 5 profesora) s Filozofskog fakulteta u Osijeku. Sudionici su odabrani metodom namjernog uzorka, kako bi se osigurala raznolikost perspektiva vezanih uz medijsku pismenost. Fokus grupe organizirane su u tri odvojene sesije, svaka u trajanju od jednog sata. Intervjui su bili polustrukturirani, čime se omogućila kombinacija vođenih pitanja i slobodne rasprave među sudionicima.

Prikupljeni podaci su transkribirani i analizirani metodom tematske analize, pri čemu su identificirane ključne teme i obrasci percepcija vezanih uz utjecaj umjetne inteligencije na medijsku pismenost. Analiza je provedena u tri koraka: inicijalno kodiranje, grupiranje kodova u kategorije i interpretacija rezultata u kontekstu istraživačkih ciljeva.

Svrha i cilj rada

Svrha ovog istraživanja je istražiti poimanje medijske pismenosti iz perspektive različitih skupina na Filozofskom fakultetu u Osijeku te analizirati kako UI utječe na ovu pismenost. Cilj je razumjeti kako sudionici doživljavaju medijsku pismenost i koje izazove vide u kontekstu sve većeg utjecaja UI na medije.

Hipoteze

1. Medijska pismenost je ključna za kritičko razumijevanje i evaluaciju medijskih sadržaja u digitalnom dobu.
2. Sudionici će prepoznati da UI donosi nove izazove i mogućnosti za unapređenje medijske pismenosti.
3. Studenti, asistenti i profesori imaju različite razine medijske pismenosti i percepcije o utjecaju UI na medije.
4. Postoji potreba za regulacijom i transparentnošću u korištenju AI tehnologija u medijima kako bi se osigurala etičnost i vjerodostojnost informacija.

Definicija medijske pismenosti

Studenti su medije opisali kao kanale komunikacije koji omogućuju prijenos informacija, slika i podataka široj javnosti. Medijska pismenost je shvaćena kao sposobnost razumijevanja i kritičkog analiziranja medijskih sadržaja. Istaknuli su važnost razlikovanja relevantnih od nerelevantnih informacija te točnih od netočnih vijesti.

Asistenti su medije definirali kao kanale za prenošenje informacija širokoj javnosti. Jedan od ispitanika je medije opisao kao „kanal jednosmjerne komunikacije“, dok je drugi naveo da su mediji „heterogeni skup načina prenošenja informacija većem broju ljudi“. Pismenost su povezali s općom kulturom i sposobnošću kritičkog razmišljanja. Jedan od ispitanika naglasio je da pismenost omogućuje pojedincima bolje raspoznavanje relevantnih informacija, dok je drugi istaknuo važnost poznavanja jezika i načina na koji se stvari izražavaju.

Profesori su medije definirali kao sredstva za prenošenje informacija i oblikovanje javnog mnjenja. Medijska pismenost, prema njima, uključuje sposobnost kritičkog vrednovanja informacija, razlikovanja istinitih od lažnih informacija i prepoznavanja manipulacija. Jedan od ispitanika je istaknuo kako se definicija pismenosti proširila te sada uključuje i informatičku pismenost, dok je drugi naglasio važnost kritičkog mišljenja i sposobnost razlikovanja istine. Još jedan ispitanik je dodao da medijska pismenost obuhvaća evaluaciju informacija i kritičko vrednovanje medijskih poruka.

Važnost medijske pismenosti

Jedan od ključnih stavova studenata bio je da mediji imaju ogroman potencijal za manipulaciju javnosti. Plasiranje lažnih vijesti i selektiranje informacija za određenu publiku može značajno utjecati na mišljenja i stavove ljudi. Studenti su također istaknuli važnost razumijevanja jezika i značenja kako bi se bolje prepoznale manipulacije.

Asistenti su se složili da je medijska pismenost ključna zbog velikog potencijala za manipulaciju putem medija. Jedan od ispitanika je istaknuo da mediji mogu manipulirati stvarnošću plasiranjem i selektiranjem vijesti za određene publike, dok je drugi naglasio važnost prepoznavanja vrste medija i njihovih utjecaja na stavove. Jedan od ispitanika je dodao da veća razina pismenosti omogućuje pojedincima bolje procesuiranje informacija i razlikovanje istinitih od lažnih vijesti.

Profesori su se složili da je medijska pismenost danas važnija nego ikada prije zbog velike količine informacija i prisutnosti lažnih vijesti. Jedan od ispitanika je naglasio da su izvori informacija postali brojni, što otežava selekciju i evaluaciju sadržaja. Drugi ispitanik je upozorio na opasnosti koje donosi medijska nepismenost, poput širenja lažnih vijesti koje oblikuju osobne stavove i odluke. Još jedan ispitanik je istaknuo da je u demokratskom društvu medijska pismenost ključna jer građani donose odluke temeljene na informacijama kojima raspolažu.

Utjecaj umjetne inteligencije na medijsku pismenost

UI je prepoznata kao moćan alat u oblikovanju medijskih sadržaja, ali i kao izvor potencijalnih opasnosti. Studenti su izrazili zabrinutost da AI perpetuirati postojeće stvarnosti i diskriminacije te da može dodatno polarizirati društvo. Istaknuli su da AI često plasira najpopularnije ili već poznate informacije, što može ograničiti pristup različitim perspektivama.

Asistenti su također izrazili zabrinutost zbog utjecaja UI na medije. Jedan od ispitanika je naglasio da dostupnost UI široj populaciji može biti opasna jer omogućuje širenje manipuliranih sadržaja. Drugi ispitanik je dodao da UI perpetuirati postojeće pristranosti i diskriminacije te da nema sposobnost stvaranja novih perspektiva ili kreativnosti. Rasprava je ukazala na opasnosti algoritama društvenih mreža koji stvaraju *filter bubble* efekte, izolirajući korisnike u jednodimenzionalnim informacijskim okruženjima.

Profesori su također diskutirali o utjecaju UI na medijsku pismenost. Sudionici su izrazili zabrinutost zbog mogućnosti manipulacije putem tehnologije kao što su *deep fake* i generiranje sadržaja pomoću UI. Jedan od ispitanika je istaknuo da je

UI alat koji može značajno promijeniti novinarstvo, dok su drugi ispitanici ukazali na etičke i moralne dileme koje donosi korištenje UI. Sudionici su se složili da je UI produžetak ljudskih sposobnosti, ali su također izrazili zabrinutost zbog mogućnosti da UI preuzme kontrolu nad stvaranjem sadržaja, što može rezultirati gubitkom ljudske kontrole nad informacijama i manipulacijom stvarnošću.

Pristup medijima i razina pismenosti

Diskutirano je kako razina medijske pismenosti varira među populacijom. Studenti su naglasili da je kritičko čitanje i razumijevanje medijskih sadržaja ključno za sprečavanje manipulacije. Također su prepoznali da mnogi ljudi ne pretražuju aktivno informacije, već se oslanjaju na naslove i kratke sažetke, što može dovesti do površnog razumijevanja i brzopletih zaključaka.

Diskusija je obuhvatila i pitanje kako mediji konstruiraju poruke dok ljudi konstruiraju značenja. Jedan od ispitanika je istaknuo da mediji pružaju kodove koje ljudi interpretiraju, dok je drugi ispitanik upozorio na moć senzacionalističkih naslova u oblikovanju javnog mnjenja. Sudionici su se složili da sposobnost kritičkog čitanja medijskih sadržaja igra ključnu ulogu u razumijevanju i evaluaciji informacija.

Razgovarajući o konstrukciji značenja, sudionici su naglasili da mediji prenose kodove koje pojedinci kasnije interpretiraju. Razina razumijevanja i obrazovanja publike utječe na način na koji će se poruka interpretirati. Naglasili su da senzacionalistički naslovi često privlače pažnju i oblikuju mišljenja javnosti, što može dovesti do površnog razumijevanja i donošenja brzopletih zaključaka. Medijska pismenost pomaže u prepoznavanju pravih značenja iza medijskih poruka.

Sudionici su medije opisivali kao heterogeni skup načina prenošenja informacija, slika i podataka većem broju ljudi. Medijsku pismenost povezivali su s obrazovanjem i kulturom, naglašavajući da viša razina pismenosti omogućuje pojedincima bolju sposobnost raspoznavanja relevantnih informacija od irelevantnih, točnih od netočnih. Smatraju da dobro poznavanje jezika i načina na koji mediji funkcioniraju pomaže u razlučivanju stvarnih informacija od iskrivljenih činjenica i dezinformacija.

Digitalna pismenost i privatnost

Uloga digitalne pismenosti također je bila tema diskusije. Studenti su svjesni da algoritmi mogu pratiti njihove online aktivnosti, pa čak i razgovore, te plasirati sadržaje temeljene na tim podacima. Ova praksa izaziva zabrinutost vezanu uz privatnost i kontrolu nad vlastitim informacijama.

Jedna od zanimljivih tema bila je percepcija digitalnog jaza. Studenti su istaknuli da pristup tehnologiji i medijima može biti ograničen socio-ekonomskim statusom te da medijska pismenost može biti privilegija srednje klase. Ovo otvara pitanje kako osigurati ravnopravan pristup informacijama za sve slojeve društva.

Sudionici su izrazili zabrinutost zbog potencijala za manipulaciju koji nudi medijska pismenost, ističući važnost selektiranja i plasiranja vijesti određenim publikama. Digitalna pismenost omogućuje prepoznavanje manipulativnih sadržaja, ali i zahtijeva stalno praćenje novih trendova kako bi se održao korak s razvojem tehnologije i medija. Također su diskutirali o utjecaju algoritama koji prate ne samo pretraživanja već i razgovore, sugerirajući da to predstavlja dodatnu prijetnju privatnosti.

Budućnost novinarstva i umjetna inteligencija

Rasprava je obuhvatila i utjecaj UI na budućnost novinarstva. Jedan od ispitanika je izrazio zabrinutost zbog mogućnosti da UI generira netočne ili manipulativne vijesti bez adekvatne uredničke provjere, dok je drugi ispitanik podijelio iskustvo korištenja UI za analizu fotografija, ukazujući na rizike neprepoznavanja skrivenih značenja ili pristranosti. Sudionici su zaključili da, unatoč tehnološkim naprecima, ljudski faktor ostaje ključan za osiguranje točnosti i vjerodostojnosti medijskih sadržaja.

Sudionici su izrazili mišljenja o utjecaju umjetne inteligencije (UI) na medije, naglašavajući da UI ima potencijal za brzu analizu i filtriranje velikih količina podataka, što može biti korisno, ali i opasno ako se ne kontrolira pravilno. Smatraju da UI može nadmašiti ljudsku brzinu u analizi podataka, ali da ne može dosegnuti ljudsku kreativnost, znatiželju i sposobnost za maštu. Također su istaknuli potrebu za oprezom i regulacijom kako bi se spriječila zloupotreba UI u medijima.

Rezultati i rasprava

Rezultati istraživanja pokazuju da sudionici prepoznaju važnost medijske pismenosti, ali ističu kako nedostaje formalno obrazovanje o toj temi. Sudionici su također izrazili zabrinutost zbog utjecaja UI na medijski sadržaj, osobito u kontekstu točnosti informacija i manipulacije sadržajem. Identificirane su tri glavne teme:

1. Razumijevanje medijske pismenosti
2. Percepcija UI u medijima i
3. Izazovi i prilike za obrazovanje o medijskoj pismenosti.

1. Razumijevanje medijske pismenosti

Sudionici su medijsku pismenost prepoznali kao ključnu za kritičko razumijevanje i evaluaciju informacija u digitalnom dobu. Istaknuta je potreba za formalnim obrazovanjem o ovoj temi kako bi se povećala sposobnost prepoznavanja manipulativnih i lažnih vijesti.

2. Percepcija UI u medijima

Sudionici su ukazali na prednosti UI, poput personalizacije sadržaja i ubrzane analize podataka, ali su naglasili rizike povezane s dezinformacijama i algoritamskim pristranostima. Studenti su posebno istaknuli problem *filter bubble* efekta, dok su asistenti i profesori naglasili potrebu za većom transparentnošću u razvoju i primjeni UI.

3. Izazovi i prilike za obrazovanje

Sudionici su se složili da je potrebno uključiti edukaciju o medijskoj pismenosti i etičkom korištenju UI u obrazovne kurikule. Predložene su praktične radionice i interdisciplinarni pristupi kako bi se studenti pripremili za kritičko konzumiranje medijskih sadržaja.

Dobiveni rezultati podržavaju prvu hipotezu, potvrđujući da je medijska pismenost ključna za kritičku evaluaciju informacija. U skladu s literaturom (Benčić, 2022), prepoznata je potreba za formalnim obrazovanjem kako bi se izbjegle manipulacije informacijama.

Utjecaj UI na medijske sadržaje dodatno podržava drugu hipotezu o izazovima i prilikama koje ova tehnologija donosi. Pristranosti algoritama, personalizacija sadržaja i dezinformacije ključni su problemi istaknuti u raspravama fokus grupa, u skladu s istraživanjima Tomića, Volarića i Obradovića (2022).

Sudionici su ukazali na različite razine svijesti o ovim izazovima, što potvrđuje treću hipotezu. Studenti su izrazili zabrinutost zbog vlastite ranjivosti na manipulacije, dok su profesori predložili rješenja kroz sustavno obrazovanje.

Četvrta hipoteza, koja ističe potrebu za regulacijom i etičkom primjenom UI, također je potvrđena. Rasprave su naglasile potrebu za transparentnošću i odgovornošću u korištenju ove tehnologije, osobito u medijima i obrazovanju.

Zaključak

Medijska pismenost je ključna vještina u modernom društvu koje se suočava s velikom količinom informacija i lažnih vijesti. Pojava umjetne inteligencije

(UI) donosi nove izazove, ali i mogućnosti za unapređenje medijske pismenosti. Kroz kritičko mišljenje i evaluaciju informacija, pojedinci mogu razviti otpornost na manipulacije i lažne vijesti. Budući razvoj medijske pismenosti mora uključivati razumijevanje i etičko korištenje tehnologija poput UI kako bi se osigurala vjerodostojnost i točnost informacija u digitalnom dobu.

Istraživanje je pokazalo da studenti prepoznaju važnost medijske pismenosti i kritičkog razmišljanja u kontekstu suvremenih medija i UI. Naglašena je potreba za obrazovanjem koje bi omogućilo bolje razumijevanje medijskih sadržaja i zaštitu od manipulacija. Također je istaknuta potreba za regulacijom i transparentnošću u korištenju UI tehnologija u medijima kako bi se osigurala etičnost i odgovornost.

Ovo istraživanje doprinosi razumijevanju stavova mladih o medijskoj pismenosti i UI te može poslužiti kao temelj za daljnja istraživanja i razvoj obrazovnih programa usmjerenih na unapređenje medijske pismenosti. Kritičko razumijevanje i evaluacija medijskih sadržaja ključni su za prepoznavanje manipulacija i lažnih vijesti. Budući razvoj medijske pismenosti mora uključivati i razumijevanje te etičko korištenje tehnologija poput UI, kako bi se osigurala vjerodostojnost informacija i zaštitili pojedinci od potencijalnih manipulacija.

Ovo istraživanje pruža uvid u percepcije studenata o medijskoj pismenosti i ulozi UI u medijima. Rezultati ukazuju na potrebu za formalnim obrazovanjem o medijskoj pismenosti kako bi se studenti pripremili za kritičko konzumiranje medijskih sadržaja u digitalnom dobu. Buduća istraživanja trebala bi se fokusirati na razvoj obrazovnih programa koji integriraju medijsku pismenost i razumijevanje UI.

Literatura

1. AIContentfy. (2024). Primjena umjetne inteligencije u moderiranju sadržaja. *Journal of Digital Media*, 12(3), 45–58.
2. Autor nepoznat. (n. d.). Digitalna pismenost i umjetna inteligencija. Preuzeto 24. lipnja 2024, s <https://www.example.com/digital-literacy-ai>.
3. Benčić, I. (2022). *Umjetna inteligencija u novinarstvu: mogućnosti primjene i etički aspekti*. Diplomski rad, Fakultet hrvatskih studija, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
4. Copeland, B. (2023). Artificial intelligence (AI). Preuzeto 20. siječnja 2024. s <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/37146/artificial-intelligence-AI>.

5. Uldrijan, I., Ciboci Perša, L. & Labaš, D. (2023). Novinar u doba umjetne inteligencije – može li chatbot postati autor u medijima? *Anafora: Časopis za znanost o književnosti*, 10(2), 199–222.
6. Kniazieva, A. (2023). Uloga umjetne inteligencije u sprječavanju internetskog nasilja. *Cyberpsychology: Journal of Psychological Research on Cyberspace*, 17(2), 123–137.
7. Kniazieva, Y. (2023). AI Content Moderation for Responsible Social Media Practices. Preuzeto 20. siječnja 2024. s <https://labeledyourdata.com/articles/ai-content-moderation>.
8. Lardin, J. (2023). The Psychology Behind AI Content Moderation: Understanding User Behavior. Preuzeto 26. lipnja 2024. s <https://www.checkstep.com/the-psychology-behind-ai-content-moderation-understanding-user-behavior/>.
9. Laskowski, N. (2023). Artificial intelligence (AI). Preuzeto 26. lipnja 2024. s <https://www.techtarget.com/searchenterpriseai/definition/AI-Artificial-Intelligence>.
10. Putica, M. (2018). Umjetna inteligencija: dvojbe suvremenoga razvoja. *Hum: časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru*, 13(20), 198–213.
11. AIContentfy. (2024). Uloga umjetne inteligencije u moderiranju sadržaja i cenzuri. Preuzeto 26. lipnja 2024. s <https://aicontentfy.com/en/blog/role-of-ai-in-content-moderation-and-censorship>.
12. Europe Direct. (n. d.). Što je to AI (umjetna inteligencija) i trebamo li se se bojati? Preuzeto 20. siječnja 2024. s <https://europedirect-cakovec.eu/sto-je-to-ai-umjetna-inteligencija-i-trebamo-li-je-se-bojati/>.
13. Tableau. (2023). Povijest umjetne inteligencije. Preuzeto 26. lipnja 2024. s <https://www.tableau.com/data-insights/ai/history>.
14. Bebić, D. (2023). Uloga umjetne inteligencije u stvaranju medijskog sadržaja. *Suvremene teme: međunarodni časopis za društvene i humanističke znanosti*, 14(1), 47–59.
15. Tomić, Z., Volarić, T. & Obradović, Đ. (2022). Umjetna inteligencija u odnosima s javnošću. *South Eastern European Journal of Communication*, 4(2), 7–16.

MEDIA LITERACY IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract

Media literacy, defined as the ability to critically understand and evaluate media content, is a key area in the digital age marked by the development of technologies and artificial intelligence (AI). This research analyses the perceptions and attitudes of focus group participants—students, assistants, and professors—on the importance of media literacy and the impact of AI on media content. The research results indicate the need for integration media literacy into educational curricula in order to develop critical competencies necessary to recognize manipulation and fake news. Key conclusions suggest that education on the ethical use of AI is crucial for preserving the credibility of information.

Keywords: *media literacy, artificial intelligence, digital literacy, focus groups, educational curriculum, critical analysis.*

Nebojša BANOVIĆ¹

ARISTOTELOVA TEORIJA UMJETNOSTI I NJENE OBRAZOVNE MOGUĆNOSTI

Rezime

Osnovna intencija rada je da putem akcentovanja Aristotelovih pojmovnih odrednica iz domena umjetnosti ukaže na njihov obrazovni, odnosno pedagoški kapacitet. Na taj način bi se dodatno istaklo, što je i ključna smjernica, kako estetičko ima privilegovano mjesto u samom pedagoškom postupku, a posebno one umjetničke forme poput muzike i poetike, koje su po antičkom filozofu imale odlučujuću ulogu u obrazovanju i mladih i zrelih individua. Istovremeno, time bi se potvrdio i sjevremeni aspekt Aristotelove filozofije obrazovanja i umjetnosti i njegova nesporna aktuelnost u savremenom obrazovanju i u društvu.

Ključne riječi: *Aristotel, filozofija obrazovanja, estetika, poiesis, moral.*

¹ Dr Nebojša Banović, Filozofski fakultet, Nikšić.

Uvodno razmatranje

O značaju Aristotelovog filozofskog pregnuća za razvoj cjelokupne filozofije već je dovoljno rečeno, ma koji dio njegovog filozofskog sistema bio uzet u razmatranje.² Zato će svaki novi pokušaj da se filozofski pozabavimo nekom tematikom Aristotelove filozofije izazivati podozrenje i možda opravdanu bojazan da je ono ispisano već napisano, da je ono izvedeno već navedeno. U tu spisateljsku zamku mogli bi zapasti i naredni redovi i stranice i to više zbog tematike koja će ovdje biti obrađivana negoli zbog namjerne malodušnosti ili misaone pohabano-sti stavova koji će biti predstavljeni.

U svakom slučaju, shodno rečenom, sada bismo ukazali na još jednu bitnu stavku koja nas neizostavno baca u svojevrсна iskušenja i nedoumice kada se bavimo nekim važnim filozofom. Ona se tiče prevashodno, naročito kada je u pitanju jedan mislilac sistema a kakav je neizostavno bio Aristotel, nužnosti da prilikom razmatranja jedne teme moramo imati u vidu cjelinu njegovog učenja. To, u određenim okolnostima, može biti koliko otežavajuće toliko i olakšavajuće, osobito ako se ima u vidu specifična sadržina ovog rada a koja se tiče upliva umjetnosti u obrazovnu doktrinu Aristotela. Stoga, pedagoške ideje antičkog filozofa nijesu date kroz jedan zaseban i izdvojen spis, već se revnosno provlače i bivaju zastupljene u gotovo svim njegovim važnijim tekstovima.

Na tom fonu, Aristotelova filozofija uopšte, sasvim je izvjesno, nudi nepobitne dokaze ne samo za jednu sistematičnu filozofiju umjetnosti već i za jednu, ako ne na isti a ono barem na sličan način, izgrađenu filozofiju obrazovanja. O tome svjedoče brojni spisi našeg autora poput *Politike*, *Nikomahove etike* ili pak *O pjesničkoj umjetnosti* i *Retorike*. Međutim, ono što je kako izgleda u manjoj mjeri detaljnije razmatrano tiče se prije svega tematizovanja stepena učešća umjetnosti i estetskog kao takvog u izgradnji jedne samosvjesne i ostvarene ličnosti koja bi trebala da dà svoj puni i zaokružen doprinos razvoju jedne zajednice.

Uprkos tome što se Aristotel u svojim pedagoškim shvatanjima, može se slobodno reći, nadovezuje na svog učitelja Platona, ipak se može sasvim sigurno i razložno tvrditi da je on dao originalan i specifičan doprinos razvoju ovog fenomena, naročito ukoliko ga posmatramo iz ugla estetike. To se, kako će biti i pokazano, tiče ne samo teorijskog razmatranja estetskog, već i toga koliko je ono važno za uspostavljanje čvrstog oslonca vrline unutar vrtloga mogućnosti jednog društva. Dakle, osnovna postavka rada temelji se na pokušaju da se ukaže ne isključivo na nespornu ulogu estetskog, tj. umjetničkog u obrazovanju već i da se, ma koliko to možda bilo prenatragljeno i sumnjivo, poterta kako estetsko ima

² Rad predstavlja predavanje koje je izloženo u okviru međunarodnog naučnog skupa „Uloga i značaj obrazovanja u savremenom društvu“ na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, 20. i 21. septembra 2024. godine.

privilegovano mjesto u pedagoškom postupku u odnosu na neke druge poznate filozofske postupke i fenomene.

Naredni redovi i paragrafi biće vođeni upravo gore naznačenim problemima, što će zapravo iziskivati da glavni smjer misaonog kretanja ovog rada bude definisan neizbježnim zapadanjem i poniranjem u estetske i pedagoške savjete Aristotela. U radu će najprije biti razmotrena estetička teorija Aristotela sa svim njenim ključnim osobenostima, da bismo se potom posvetili drugom dijelu rada gdje će biti izložene one umjetničke forme, prije svega muzika i poetika, a koje su imale po antičkom filozofu odlučujuću ulogu u obrazovanju mladih a i zrelih građana njegove idealne države, i gdje se na najneposredniji način može percipirati prioritetni karakter umjetničkog u obrazovnom procesu.

Aristotelova filozofija umjetnosti: temeljni pojmovi i problemi

Kako bismo u što potpunijem obimu zahvatili glavnu tematiku kojom se bavimo, a to su dakako obrazovne mogućnosti umjetnosti, neophodno je prethodno u elementarnim pojmovima izložiti osnovne koncepcijske aspekte Aristotelove filozofije umjetnosti. Ipak, shodno ograničenim obimima ovog teksta, biće predstavljeni samo oni momenti ove teorije koji su u najbližoj sprezi sa glavnim, već navedenim zadacima našeg rada.

Valja najprije poći od dobro poznate Aristotelove podjele ljudskih djelatnosti, s obzirom na njegovo učenje o čovjeku kao aktivnom, djelatnom biću u svijetu. Shodno toj matrici, cjelokupna oblast čovjekove djelatnosti dijeli se na tri osnovna tipa i to: saznavanje (*theoria*), djelanje (*praxis*) i stvaranje (*poiesis*). U skladu sa svojim predmetom proučavanja, teorijski život bavi se onim vječnim i nepromjenljivim, posve nezavisnim od čovjeka, to su stvari koje su dio prirode i čovjek tu može biti tek puki teoretičar, posmatrač. Što se tiče djelanja ili prakse koja je samosvrhovita, onda se mora računati na njen specifičan predmet koji se odlikuje stalnom promjenljivošću i zavisnošću od aktivnosti čovjeka, pa se ona stoga tematizuje kroz probleme koji se tiču uglavnom politike, prava, morala, porodice. Predmet stvaranja, *poiesisa*, čija svrha počiva izvan nje same, predstavlja nešto posve novo, što ranije nikada nije postojalo u prirodi i umnogome zavisi od čovjeka kao svog tvorca. Tu bi upravo spadala sfera umjetničkog, dok bi obrazovanje bilo zahvaćeno obrascem *praxisa*, te bi shodno tematskom okviru rada preplitanje ove dvije oblasti bilo neizbježno. Iz tog preplitanja proizilazi da obrazac *poiesisa* sačinjava dobro ili loše *tvorenje*, dok *praxis* obuhvata dobro ili loše *djelovanje* odnosno ponašanje.

Kada je u pitanju *poiesis*, onda nas puka etimologija riječi odvodi ka pjesničkoj umjetnosti. Međutim, to je tako tek prividno, jer ne samo Aristotel već i Platon izražavaju čuđenje čestim izjednačavanjem poetike sa pjesništvom. Poetika

bi, zapravo, obuhvatala znatno širi kontekst bilo kog tvorevinskog procesa, ma u kom obliku on bio dat, pa bi se shodno tom kontekstu ona odnosila na sve umjetnosti kao tvorevinske akte.

Kako bi došao do pojma ljepote, kao jedne kategorije ka kojoj bi trebalo da teži svako umjetničko djelo kao svom savršenstvu, Aristotel razmatra odnos između materije i forme. Naravno, ovim odnosom se zalazi u ontološke vode njegove filozofije, pa moramo navesti elementarne pojmove zahvaljujući kojima se može vidjeti zašto umjetničko djelo kao tvorevina ima i ontološke osobenosti, a koje počivaju na Aristotelovom razlikovanju četiri načela odnosno uzroka stvarnosti i to: materije, forme, kretanja i svrhe. Važno je istaći kako *promjena* odnosno prelaz ili kretanje, ma kog bivstvjućeg, nije nešto fiktivno, već da ima ontološku punoću i postojanost. Naime, ono što se mijenja, najprije postoji kao svojevrsna mogućnost, dinamičnost, a tek nakon zadobijanja novog stanja, može se reći da je ispunilo svoju svrhu, tj. iz potencijalnog stanja prešlo je u aktuelno. „Stoga je nužno da se mijenja tvar koja je uzmožna oboje. A budući je biće dvostruko, sve se mijenja iz onoga što je mogućnošću biće u biće djelatnošću (kao iz ‘bijeloga’ mogućnošću u ‘bijelo’ djelatnošću, i slično i pri porastu i pri smanjivanju), tako da ne samo može štogod prema prigotku nastati iz *nebića* nego i sve stvari nastaju iz *bića*, ali mogućnošću bića, a djelatnošću iz *nebića*“ (Aristotel, 2001: 320). Potencijalnost podrazumijeva egzistenciju bivstvjućeg koje tek treba da postane nešto shodno svojoj *enetelehiji*, tj. svrsi. To istovremeno zahtijeva uključivanje u igru još jednog momenta pored forme i materije, a to je pojam lišenosti koji zapravo predstavlja izvjesnu manjkavost, nedostatak, ali samo prividno, s obzirom na to da tek zahvaljujući tom prelaznom stanju nešto može preći u nešto drugo. Zahvaljujući tome, aktualnost u vremenskom smislu prethodi onom potencijalnom, pa se tako dolazi do postojećeg bivstvjućeg koje istovremeno reprezentuje i samu supstanciju označenu kao *ousiju* koja se, dakle, u svojstvu *prve supstancije* obznanjuje kao jedinstvo materije i forme, dok bi u svojstvu *druge supstancije* bila data jedino kao formalni momenat, odnosno specifična suština, što bi odgovaralo najopštijim kategorijama.

Naravno, za razliku od Platona koji ono opšte i pojedinačno u konkretnim pojedinačnim bivstvjućim radikalno razdvaja, Aristotel smatra kako je opšte postojeće tek u pojedinačnom, ono njemu zapravo duguje svoju aktualizaciju. U skladu sa navedenim kontekstom mora se posmatrati i zbivanje unutar umjetničkog djela koje je isto tako pojedinačno bivstvjuće sazdano od materije i forme, tačnije *poiesis* je data kao prelazak iz jednog bivstvjućeg u drugo bivstvjuće, ona je zapravo istovremeno i ona nužna promjena, kretanje kao načelo. To u stvari govori da je stvaranje ništa drugo do prelazak nečega u nešto drugo, zadobijanje nove forme, pa u tom kontekstu vajar od mermera stvara kip, dajući mu novu formu a istovremeno i svrhu.

Pored toga, ono što odlučujuće određuje bilo koji predmet umjetnosti tiče se, prije svega, onoga što sačinjava jedan od njenih bazičnih elemenata, a riječ je o *podražavanju*. Taj pojam Aristotel nasljeđuje i preuzima od Platona³, ali pored izvjesnih sličnosti važnije su razlike u njihovoj interpretaciji. Naime, prema Aristotelovom pisanju u *Poetici*, podražavanje se čini kao neka vrsta urođenog, nativnog momenta u čovjeku. „Dakle, ep i tragedija, zatim komedija i ditiramb, i najveći deo auletike i kitaristike: sve te umetnosti u celini prikazuju podražavajući, a postoji između njih trostruka razlika: one podražavaju ili različitim sredstvima ili različite predmete ili različnim načinom, a ne na isti način. Kao što jedni i bojama i likovima mnogo podražavaju, stvarajući prema danom liku nov lik, ili po umetničkoj obdarenosti ili po navici, a drugim glasom – tako biva i u pomenutim umetnostima“ (Aristotel, 2002: 57).

Cjelokupnost umijeća, odnosno *tehnea*, kao postupka proizvođenja nečega može biti ili ono umijeće koje teži ka tome da ostvari *entelehiju*, odnosno da upotpuni djelo prirode ili kao umjetnost koja strebi ka podražavanju same prirode. U drugom slučaju to je jedan mogući i imaginarni svijet koji nalazi opravdanje i uzor u stvorenom svijetu. Dakle, on je namjerno fiktivan i ne pretenduje na zahvatanje idealnih suština, pa podražavanje za Aristotela ima jednu drugačiju ulogu nego kod Platona jer za ovog prvog umjetnost kao podražavalačka predstavlja stvari kako bi *mogle biti* (Tatarkjevič, 1976: 259), shodno njegovom razumijevanju *mimezisa* koji nije jedno dosljedno falsifikovanje stvarnosti, već posve slobodno odnošenje umjetnosti spram stvarnosti. Tačnije, ovdje umjetnik ima umjetničku slobodu, te je u tom smislu Aristotel prvi filozof koji umjetničkom daruje jednu ovoliku autonomiju a da istovremeno i sistematski utemeljuje teoriju umjetnosti kao zasebnu filozofsku disciplinu, naravno još uvijek bez onih terminoloških odrednica svojstvenih formalnom Baumgartenovom utemeljenju estetike 18. vijeka. To bi, istovremeno, ako umjetnost posmatramo kroz prizmu mogućnosti, bio i momenat *deontologizacije*, pa bi izgleda bilo dozvoljeno pretpostaviti da se kod Aristotela radi o ambivalentnom stavu spram umjetnosti. Uglavnom, dok bi Platon osuđivao umjetnost kao trostruko udaljenu kopiju stvarnosti, Aristotel afirmiše ne samo *mimezu*, već i umjetnost kao autohtono oblikovanje na osnovu motiva iz prirode. Štaviše, Aristotel kao da je ipak skloniji mišljenju da umjetnik svojim aktom želi da zahvati opšti, formalni momenat, takoreći sakriven, utkan u pojedinačnom bivstvujućem, a da ga isto tako prenese u pojedinačno umjetničko djelo. Time se zapravo samo potvrđuje momenat koji

³ Prema Platonu podražavanje nastaje kao jedan od načina na koji se svijet ideja objelodanjuje u stvorenom svijetu. Ernesto Grasi smatra da Platon razlikuje umjetnosti koje podražavaju i one koje proizvode, tj. stvaralačke (poput arhitekture) koje su na višem stepenu od podražavalačkih. Vidjeti o tome više kod: Grasi, 1974, 112–114. O problemu podražavanja pogledati: Tatarkjevič, 1976. i Grubor, 2012.

govori o prelazu, preobražaju potencijalnog u aktuelno, nešto drugo. Ovdje bismo još usputno i uputili na isto tako bitan momenat lijepog koji bi se, makar po Aristotelovim riječima iz *Metafizike*, sastojao uglavnom u poretku, razmjeri i određenosti (Aristotel, 2001: 357).

Umjetnost i obrazovanje

Aristotelove pedagoške ideje

Da je problem vaspitanja za Aristotela, kao i za Platona uostalom, prije svega zadatak države, potvrđuju ona poglavlja njegove *Politike* u kojima se bavi ovom temom, pa je konstantno prožimanje etičkog i političkog najbolje zapravo elaborirano u misaonim sekvencama koje odgovaraju na vječno helensko pitanje dobre, valjane zajednice. U tom kontekstu, država je dobra samo onda ako su njeni građani dobri i puni vrlina (Aristotel, 1975: 191), a vrlina je sasvim dovoljna da bi se neko mogao okarakterisati kao srećan. Međutim, i način na koji nastaju vrline u čovjeku je isto tako važno pitanje, a na njega se odgovor može dobiti jedino procesom vaspitanja.⁴ Jer, ukoliko politika treba da nam dâ odgovor o najboljem uređenju u kojem će građani biti srećni, i ako etika treba da obznani da se ta sreća sadrži u dobrom odnosu vrlini onda, na koncu, i vaspitanje, *paidagogia*, mora da kaže kako doći do te vrline, odnosno sreće. U izloženom kontekstu i umjetnost će imati neizostavnu važnost, ono estetsko neće biti samo sredstvo vaspitnog već i obratno, vaspitno će valorizovati sebe tek pomoću estetskog.

Aristotel u svojoj *Politici* napominje kako je za vrlenuost ljudi potrebno da se ispune tri uslova koji su istovremeno i metodi vaspitanja, i to redom: *priroda, navika i razum*, a razlozi za njihovo angažovanje su krajnje razumljivi. Tako, recimo, čovjek mora da se rodi kao ljudsko biće, tj. neophodno je da ima ljudsku prirodu ispoljenu kroz njegov razum i tjelesne karakteristike. Međutim, izvjesne karakteristike svog bića on može promijeniti putem navike, zahvaljujući čemu se može zadobiti i vrlina, ili bi se moglo reći da čovjek prevladavajući navikom svoju prirodu dolazi do svoje istinske prirode koja je istkana u tkanini vrline i moguća jedino u svijetu zajednice.

Da bi otpočeo vaspitni proces, mora se imati u vidu podjela ljudske duše na dio koji ima i na onaj dio što ne raspolaže razumom a može da se povinuje ovom prvom. I sam razum, koji se opet može secirati na spekulativni i praktični

⁴ „Kako mi mislimo da građanin i onaj ko vlada treba da imaju iste vrline kao i najbolji čovek i da jedan isti čovek treba najpre da se potčinjava a zatim da vlada, onda je dužnost zakonodavca da se trudi da pronađe kako i kojom vrstom vaspitanja će ljudi postati dobri, kao i da otkrije šta je cilj najboljeg mogućeg života“ (Aristotel, 1975: 193).

segment, ima stoga sposobnost da rukovodi, vlada sobom te na taj način i čovjekom. Tek u tim okolnostima možemo govoriti o teorijskim uslovima obrazovanja, jer sad znamo da treba djelovati na razumni ali i na strastveni, nerazumni aspekt čovjeka. No, isto tako, podjela čovjekovog života na rad i na slobodno vrijeme ima svoje konsekvence po obrazovanje, jer zakoni treba da budu tako sklopljeni da omoguće i rad i dokolicu, koji su jedini garanti ravnomjernog razvoja svih aspekata duše i tijela. Aristotelu je ovdje vrlo važno da naglasi kako do slobodnog i najboljeg života dovodi dokolica, a ova mora da se razumije ne kao neka puka igra ili čak zabava, jer je igra više odmor i prekid rada, dok je dokolica povezana sa srećom i blaženim životom (Aristotel, 1975: 204). Znanja i nauke koje su date u dokolici postoje radi sebe samih, a ne služe kao igra nekom drugom cilju mimo sebe.

Preispitivanje *svrhe* najboljeg života mora Aristotela odvesti i ka tipovima djelatnosti koje mogu pomoći pri ostvarivanju takvog života, pa će u tom pravcu biti koncentrisana njegova razmišljanja koja se naročito tiču metodike kojom se može realizovati obrazovanje, a čija bi se glavna dilema koncipirala pitanjem da li najranije obrazovanje mora biti zasnovano na navikama i na razumu ili je ovdje ipak prirodna dispozicija odlučujuća.

Kako bi odgovorio na zadate probleme, Aristotel preduzima poduhvat skiciranja obrazovnih postupaka koji će odgovarati određenom razvojnom, odnosno životnom dobu pojedinca. U tom duhu, odgoj djece do sedme godine, koji bi se obavljao kod kuće, ne bi trebao da se fokusira na učenje već više na igru kako bi se upotpunio dječiji tjelesni razvoj. Istovremeno, u infantilnom dobu bi i pričanje mitova bilo učinkovito, naročito ako bi se putem njih na izvjestan način sugerisalo potencijalno zanimanje za koje bi se dijete kasnije, kao odraslo, opredijelilo (Ibid: 200). Uz to, dalja edukativna podjela bi zahvatala razdoblje od sedme godine do puberteta, a potom od puberteta do dvadeset prve godine života, i ovo bi istovremeno bilo obrazovanje u strogo formalnom smislu te riječi. Izložena tripartitna podjela, ako se uzme i najranije razdoblje obrazovanja kod kuće, načinjena je u skladu sa prirodnim dispozicijama čovjeka, pa bi njeno nadopunjavanje sekvencama iz umjetnosti i obrazovanja bilo posve logično. U pogledu odgoja od sedme godine pa do puberteta valja naglasiti kako je ovaj dio posvećen treniranju tijela, gimnastici, učenju slova, kao i stvarima koje su korisne za život, tu su zastupljeni i izvjesni oblici dijanoetičkih vrlina kojima se vrše pripreme za životno zanimanje, kao i za više oblike učenja. Posljednji dio može se označiti i kao vaspitanje duše, tj. uma i on se tiče više obrazovanja u slobodnim i plemenitim stvarima, pa će tako prve tri godine puberteta biti posvećene muzici, što bi kasnije omogućilo ispravno korišćenje dokolice. Ostalo obrazovanje bi se uglavnom fokusiralo na sticanje ratničkih vještina, kao i na moralne i političke vrline, što bi opet imalo pripremnu ulogu za docnija životna

doba. Naravno, za Aristotela su i zrele godine podvrgnute edukativnim procesima gdje će, kako ćemo i vidjeti, muzika i poezija imati odlučujuću i neprikosnovenu ulogu.

Muzika i slikarstvo kao pedagoški fenomeni

Aristotel u svojim spisima o umjetnosti smatra da od svih umjetnosti koje imaju edukativnu sposobnost muzika posjeduje najambivalentnije kapacitete, pa joj stoga posvećuje dužnu pažnju. Muzika je tako osobena najprije zbog svoje beskorisnosti, za razliku od crtanja i pisanja, što bi navelo na zaključak da je njena prevashodna svrha ipak zabava u slobodnom vremenu. Međutim, ona ima i jasno izražene obrazovne sposobnosti koje je čine dostojnom slobodnog i časnog čovjeka.

Pomenuta ambivalentnost dobija na intenzitetu kada se Aristotel pita da li je muzika važna zbog igre ili odmora, ili je treba shvatiti kao sredstvo za doprinosenje vrlini koja, slično gimnastici, razvija određene odlike, ili je zapravo riječ isključivo o njenom zabavljачkom karakteru. Polazeći od stava da cilj obrazovanja, a samim tim i muzike, nije igra, odmah postaje, makar u prvi mah, jasno da je riječ o napornoj aktivnosti koja se ne može tek tako difamirati na puku razonodu. No, uprkos tome, stiće se utisak da muzika stvara i inicira određeni stepen uživanja i zadovoljstva, pa je zato i te tako popularna i često prisutna u društvenim zbivanjima. Ona je, dakle, istovremeno vrlo prikladna za odmor ali, kako kaže Aristotel: „Treba ispitati nije li to samo sporedno dejstvo muzike, dok je njena istinska priroda uzvišenija od ove njene primene o kojoj je bilo reći i treba li ona da pruža samo obično uživanje koje svi ljudi osećaju (jer muzika izaziva čisto fizičko uživanje, pa je stoga rado slušaju ljudi svih doba i svih karaktera) ili treba voditi računa o tome da li ona na neki način utiče na karakter i dušu“ (Aristotel, 1975: 208).

Druga pretpostavka na osnovu koje se muzikom može poboljšati karakter ličnosti sadrži cijeli niz problema i nedoumica kod Aristotela. Napokon, ono što je ipak jasno i izvjesno jeste to da muzičko kao estetski fenomen rekurira na određeno stanje ushićenosti i oduševljenja, koje je dio etičkog dijela duše, čime se potvrđuje njen edukativni pa i moralni dignitet. Najzad, ona izaziva osjećanja raspoloženja i žalosti te na taj način mijenja emotivna stanja čoveka, što je dodatni razlog da bude svrstana u pedagoški projekat filozofa iz Stagire. Ovim se samo potvrđuje naša početna pretpostavka da estetsko, tj. umjetničko ima daleko važnije ako ne i vodeće mjesto u Aristotelovoj pedagogiji, a na primjeru muzike postaje opipljivije čak i to da je ono moralno, dobro, razborito, kao djelimična svrha obrazovanja, moguće valorizovati tek preko umjetničkog fenomena.

U tako shvaćenoj teoriji vrlo brzo se kristališu i muzičke *katarzičke* finese, gdje muzika ima moć da izaziva radost, ljubav, ljutnju, strah i druge emocije, što će reći da može da vrši metamorfozu i podražava određena duševna stanja, čime ostvaruje svoj pročišćavajući kapacitet. Uz to, činjenica da je ona neizbježni segment tragedije samo potkrepljuje ovu konstataciju. Iz navedenog je onda sasvim neumitno da muzičko može biti mnogo intenzivniji i snažniji vaspitni katalizator i od samog etičkog kao metode obrazovanja, jer etički postupak kao rigidni sistem normi i zapovijesti ne posjeduje tako perfidne i neposredne mogućnosti promjene i usmjeravanja nečijeg ponašanja poput same muzike.

U prilog tome, prema Aristotelu, govore i dva glavna momenta muzike *melodija* i *ritam*, pa u skladu sa tim melodije imaju moć da podražavaju osjećanja te tako neke od njih dovode do tužnih i potištenih raspoloženja, druge do blagih, dok treće stvaraju mirnoću i umiruju nečiju dušu. Naravno, postoje i one koje dovode do oduševljenja. Sve melodije mogu se podijeliti na etičke, potom one koje podstiču na rad, kao i one koje podupiru strasti kojima odgovara drugačija vrsta harmonije. Katarzičke melodije pružaju radost i nemaju nikakve štetne efekte.

Na sličan način i drugi aspekt muzike, određena ritmika, može da podstiče mirnije karaktere, dok neki drugi ritmovi pobuđuju aktivnost, što sve opet potvrđuje njene etičke odlike. I uz to, Aristotel smatra da je vrlo važno, makar u prvo vrijeme, mladiće edukovati ne samo slušanju već i izvođenju muzike pa bi ih shodno tome trebalo učiti sviranju i pjevanju, što ne znači da sa tom praksom ne bi docnije trebali ipak da prekinu. Takođe, mora se voditi računa da učenje muzike ne smije da obesnažuje i slabi buduće zanimanje čovjeka, naročito ako je ono vezano za državničke poslove.

Kada se bavi vrstama instrumenata koji bi imali edukativni uticaj, onda Aristotel ima izrazito averzičan stav spram frule, kao i kitare i njima sličnim, jer frula nije „etički instrument“ već opsceni i orgijastički, pa je preporučljivija više za prečišćavanje osjećanja u zreloom dobu negoli za poučavanje mladih ljudi. Ovakav stav ima svakako svoju istorijsku pozadinu koju Aristotel pronalazi u narodima koji je upotrebljavaju, a njeno izbjegavanje omogućava mnogo bolje rasuđivanje i razboritost koja je potrebna za vrlinu.

Sedma glava *Politike* donosi jednu važnu konstataciju koja označava odbacivanje umjetničkog, stoga i muzičkog obrazovanja ukoliko mu je jedina svrha nadmetanje, jer u tom slučaju cilj slušanja nije moralno usavršavanje već isključivo uživanje, a to svakako nije dostojno slobodnog čovjeka. Dakle, Aristotel ovim potvrđuje razliku između muzike koja se tiče slobodnog i plemenitog dijela duše uma i neslobodnog, strastvenog dijela duše, nagona.

Što se pak tiče *harmonija*, za obrazovne svrhe su najbolje one etičke, dok zarad uživanja Aristotel preporučuje harmonije koje dovode do ushićenja, upravo

zato što osjećanja poput sažaljenja, straha ili možda radosti svi posjeduju, pa je razlika jedino u tome da li se ta osjećanja javljaju u većem ili manjem stepenu.

Kada razmatra (u to vrijeme) vrste poznatih harmonija, onda Aristotel predlaže kao poželjne prije svega dorsku harmoniju koja podstiče na vrlinu, a tu nalazi i povod da kritikuje Platona što odobrava i frigijsku harmoniju, smatrajući da se ova ne razlikuje mnogo od efekata koje sprovodi frula. Shodno tome, frigijska harmonija je opscena, obijesna, kao takva lascivna, bestijalna i stoga navodi na porok. Oprečno njoj, dorska harmonija, označena i kao harmonija muškog karaktera, odlikuje se mirnoćom i sredina je među krajnostima, što je u isto vrijeme kandiduje za najpoželjniju kada su u pitanju vrline.

Na osnovu izloženog moglo bi se reći da muzika služi za obrazovanje kod kojeg se moramo pridržavati triju glavnih odredbi: sredine, mogućnosti i onoga što odgovara, tj. prikladnosti, potom da služi za prečišćavanje osjećanja, katarzu, kao i za razonodu, opuštanje i relaksaciju.

Kada je u pitanju obrazovni potencijal crtanja, onda nam tu Aristotel daje tek sporadična i prilično oskudna svjedočanstva. Jedno od svakako najpotpunijih nalazi se u njegovoj *Politici*, gdje edukativni kapacitet crtanja biva uzgredno razmatran i označen kao ne samo estetski fenomen, već i kao nešto što se sagledava kroz prizmu korisnosti (Aristotel, 1975: 205). Ako je tehnika iscertavanja tek puki utilitarni momenat, znatno viša instanca je rezervisana za slikarsku umjetnost koja se nadovezuje kao vještina na crtanje, a što potvrđuju ove Aristotelove riječi: „I zato ljudi posmatraju slike s uživanjem, jer pri posmatranju slika dobivaju neko saznanje i domišljaju se šta svaka slika predstavlja, na primjer: ovo je onaj.“ (Aristotel, 2002: 61)

Vaspitni dometi poezije i mogućnosti katarze

Veoma važnu ulogu u vaspitnom procesu, pored muzike, ima i *poetika*, kojoj se uglavnom posvećuje pažnja pri razmatranju *tragedije*. Aristotel u svom izuzetnom spisu *O pjesničkoj umjetnosti* postavlja ne samo temelje sistematične filozofije umjetnosti već ispituje i *vaspitne mogućnosti pjesništva*.

Ono što je potrebno emfazirati tiče se toga da Aristotel kada je u pitanju muzika, kao i ostale umjetnosti, uvijek ima na umu pored obrazovanja mladih i obrazovanje koje bi trebalo da traje konstantno, maltene cijeli život. Stoga, teško da se makar na osnovu iščitavanja djela *O pjesničkoj umjetnosti* dâ zaključiti kako je svrha poezije, isto kao i komedije ili tragedije, isključivo uživanje, već je ona više usmjerena ka *katarzičkom*, odnosno ka pročišćavanju, te na taj način

i kontrolisanju emocija, tačnije strasti.⁵ To svakako može biti i razumljiva pretpostavka ako se malo bolje sagledaju misao tendencije grčkih filozofa, kojima je bilo veoma bitno da se racionalnost i samokontrola potvrde kao jedinstveni i opšti principi na kojima počiva razumijevanje čovjeka. Ne smije nas stoga iznenaditi ni Platonova kao ni Aristotelova želja da ograniče strastvene ekstreme i prenapetosti. No, očigledno da se dvojica filozofa razlikuju u pogledu snage i mogućnosti umjetnosti u samosavlađivanju, pa je tako za Platona ona apsolutno nepodoban saveznik razuma, dok za Aristotela, kako smo već nagovijestili prilikom razmatranja muzike, katarzički benefiti preovladavaju u umjetničkoj formi kao njen najfiniji i ka vrlini usmjereni dio.

Aristotel u svom spisu *O pjesničkoj umjetnosti* sasvim dosljedno određuje umjetnost kao *podražavanje* prakse onog mogućeg, što naročito postaje vidljivo pri njegovoj analizi *tragedije*, *komedije* ili *epa*. Naravno, shodno pedagoškom interesu ka kojem je ovaj rad usmjeren, najviše pažnje posvetićemo tragediji. Samim tim, stiče se utisak da bi se ukoliko prihvatimo Grasijev stav o Aristotelovom shvatanju umjetnosti, mogle izvući i važne konsekvence i po vaspitanje. Tako italijanski estetičar napominje da lijepo kod Aristotela može biti shvaćeno kao „mimeza prakse“, tj. kao raskrivanje i ostvarivanje značenja koje radnje i djelovanje mogu da imaju. Jer „‘Praksa’ više nije ljudsko savršenstvo određeno voljom božanstva i postignuto uz božansku pomoć (Homer, Pindar), pa ni savršenstvo ukorenjeno u idejama kao prvobitnoj stvarnosti (Platon), nego samo otkrivanje jednog *mogućnog ostvarenja* čovečnosti u njenom uspehu ili neuspehu. Stoga umetnost kod Aristotela teži da prikazuje ne više ono što jeste ili nije, nego ono što bi ‘moglo’ biti“ (Grasi, 1974: 141). Upravo bi ovakvo karakterisanje umjetnosti u cjelini, pa samim tim i poezije, ukazivalo na mogućnosti jednog mogućeg djelovanja, tačnije na to da možda i vaspitanje kao i umjetnost ima za cilj stvaranje jednog mogućeg pojedinca, tj. čovjeka kao *bića mogućnosti* i otvorenosti za te mogućnosti. Naravno, ne smije se prenebregnuti da Aristotel uvijek ima na umu dobro i vrlinu zajednice, pa bi i umjetnost i obrazovanje bili „potčinjeni“ tom zahtjevu. Sljedstveno tome, kao da se upravo u tragediji manifestuje ova sfera svojevrsnog vaspitnog privida umjetničkog kada se, recimo, u sposobnosti umjetnika, glumca da izađe izvan okvira postojećeg, događa prevladavanje ograničavajuće vječite *nužnosti* (*Ananke*) ustaljenog čovjekovog položaja i poretka. Šire gledano, kao da kroz koncept tragične krivice i katarze

⁵ Kada je u pitanju katarza, onda kod mnogobrojnih interpretatora Aristotela vlada prilična raznovrsnost u njenom razumijevanju. Tako se, makar prema Koplstonu, možemo kretati ili u pravcu koji promoviše Lesing, gdje katarza kao obred predstavlja očišćenje samih osjećanja straha i sažaljenja, ili u smjeru Bernajsovog stanovišta gdje ona kao medicinska katarza privremeno odstranjuje ova osjećanja. Pored toga, često se govori o medicinskom, psihološkom, pročišćujućem ili očišćujućem načinu interpretiranja ovog fenomena. U ovom radu, shodno našim namjerama, odlučujemo se za pročišćavanje kao termin i način tumačenja katarze.

auditorijum dobija mogućnost za mogućnost, šansu da i sam zađe u carstvo imaginarnog, podražavanja i sapatništva, čime i sam transcendira sopstveni egzistencijalni milje.

Međutim, katarzično, koje nam izgleda kao glavni vaspitni momenat poezije, tj. tragedije, ima još jedan način tumačenja koji se više oslanja na njegova tradicionalna razumijevanja. Naime, ovaj pojam je u bliskoj sprezi sa Aristotelovim učenjem o strastima, onako kako je to prezentovano u prvom redu u njegovoj *Nikomahovoj etici*.

Aristotelu je u učenju o moralu bitno da pokaže kako rano obrazovanje koje se bazira na navikama nije toliko usmjereno na objašnjavanje same vrline koliko na utvrđivanje metoda, puta koji će nas odvesti ka istoj. Tek kasniji razvoj pojedinca može dovesti do usvrhavljenja moralnog i dobrog života, što je ostvarivo u dosezanju praktične mudrosti ili *razboritosti (fronezis)* (Aristotel, 1988). Da bi se to postiglo, potrebno je ostvariti ne samo obrazovanje putem navike već i ono koje angažuje razum, a već smo vidjeli da je ono moguće tek u kasnijim i zrelijim godinama. U svakom slučaju, obrazovanje kao cjelina zahtijeva da se ukomponuju sva tri momenta koja omogućavaju da se čovjek obrazuje i da postane u isto vrijeme vrlan, odnosno dobar, a to su: *priroda, navika i razum*. Naravno, *razboritost* kao moć razlikovanja onoga što je dobro i loše zaokružuje ovaj proces.

Da bi se taj projekat doveo do kraja, nije neophodno samo steći vrlinu, što bi bio vaspitni proces svojstven ranijim životnim razdobljima već je važno, kako ističe Lord u svom razumijevanju Aristotela, tu vrlinu i zadržati a po potrebi i usavršavati, što je ništa manje zahtjevan podvig (Lord, 1982, 36–57). Dakle, vrlina nije nešto dato već zadato, kao i sloboda uostalom. Baš zato vaspitavanje mladih ljudi podrazumijeva usvajanje moralne vrline, dok oni znatno stariji, shodno ovoj interpretativnoj perspektivi, moraju stalno da se obrazuju u upražnjavanju te iste moralne vrline, tačnije treba da insistiraju na njenom konstantnom istraživanju. Zato bi se vaspitavanje za razboritost kod Aristotela smatralo za neprestano usađivanje moralnih navika sa istovremenim usložnjavanjem moralne samosvijesti, iskazane kroz onaj razumni dio. Ovaj momenat dijanoetičkog konstituiše se isto tako prilikom potrebe da se moralne mogućnosti transformišu u moralnu djelatnost, zato je to označeno i kao razborito djelovanje, ponašanje (Lord, 1982). To djelovanje, sa svoje strane, svagda mora biti „opterećeno“ *moralnim biranjem (proairesis)* pod kojim se shvata biranje vrline i djelovanje u skladu sa tom vrlinom. Naravno, ovaj izbor iako podstaknut znanjem, dakle razumom, može da naiđe na izvjesne prepreke a njih Aristotel shvata kao izbore koji su se desili pri dominaciji tzv. *akrasije*, nesuzdržljivosti ili moralne slabosti,

odnosno slabosti volje.⁶ Ovdje na scenu stupa *katarza*, kao manifestacija umjetničkog, čime bi se još jednom potvrdilo da poetsko ima važnu pa i odlučujuću ulogu ne samo u stvaranju vrline već i u njenom usavršavanju i zadržavanju, što bi značilo da i moralno edukovanje treba da zavisi od snage estetskog. No, prije nego detaljnije obznanimo vaspitnu moć estetskog treba razmotriti, makar u kraćim crtama, glavne odlike tragedije.

Aristotel određuje *tragediju* kao „podražavanje ozbiljne i završne radnje koja ima određenu veličinu, govorom koji je otmen i poseban za svaku vrstu u pojedinim delovima, licima koja delaju a ne pripovedaju; a izazivanjem sažaljenja i straha vrši pročišćavanjem takvih afekata“ (Aristotel, 2002: 65). To što je radnja tragedije ozbiljna, odnosno bavi se uzvišenim i gotovo božanskim stvarima, treba da je jasno distancira od komedije čiji su predmet niske i prizemne teme. Cjelovitost radnje uključuje momenat jedinstva tragedije koja ima početak, sredinu i svrhu, te na taj način sugerise na njenu vremensku zatvorenost. Isto tako, tragedija iziskuje i govor koji zadovoljava osnovne zahtjeve ljepote, jer je bogat ritmom, skladom i metrikom. I svakako, izgleda da bi *katarza* predstavljala pravu svrhu tragedije, tj. njen psihološki, strastveni i edukativni aspekt.

Tek ćemo ovlaštiti istaći da tragediju sačinjavaju njenih šest segmenata: priča (mit), karakteri, izgovor ili dikcija, misli, scenski aparat, tj. prizori, muzička kompozicija ili napjevi, odnosno melodije. Kao najvažniji od navedenih, navodi se sklop događaja, tačnije radnja, čiji je sastavni element zaplet koji sačinjava dušu tragedije. On je, naravno, mnogo važniji od karaktera, odnosno aktera radnje, ali ipak i karakterima Aristotel posvećuje dužnu pažnju, pa se ne može reći da su u potpunosti zanemareni. Jer, tragedija bez dobro oslikanih likova je slaba, manjkava i nepotpuna te bi karakteri predstavljali drugi element po važnosti, odmah nakon radnje.

Ukazaćemo još i na elemente *preokreta* i *prepoznavanja* kao najbitnije aspekte radnje čiji je zadatak da pobuđuju afekte straha i sažaljenja, koji predstavljaju zapravo prelaz ka pročišćavanju strasti. Tako je preokret (*peripetija*) okretanje radnje „u protivno onoga što se namerava, a to se, kao što kažemo, vrši po verovatnosti ili nužnosti“ (Ibid: 74). Prepoznavanje bi, sa svoje strane, ističe Aristotel, bilo prelaženje „iz nepoznavanja u poznavanje, pa zatim u prijateljstvo ili u neprijateljstvo s onim licima koja su određena za sreću ili nesreću“ (Ibid: 74). Na ovom mjestu Stagiranin navodi i izvjesne tehnike u pisanju tragedije, za koje smatramo da mogu imati znatan pedagoški efekat. Naime, on izričito zahtijeva da se moraju izbjegavati one scene u kojima dobar čovjek zapada iz sreće u nesreću, baš zato što takve scene izazivaju odvratnost i bijes kod gledalaca, pa

⁶ Akrasiji, zbog njenog značaja, Aristotel posvećuje cijelu, prilično obimnu VII knjigu *Nikomahove etike*. Ovim pitanjem se od domaćih autora posebno sistematično bavio M. Govedarica, pa u cilju boljeg razumijevanja konsultovati i Govedarica, 2006.

bi se njihova duša mogla toliko pomutiti da bi izostalo sažaljenje. Isto će izostati ukoliko se prikaže radnja u kojoj neki rđav čovjek prelazi iz nesrećnog u srećno stanje, pa bi i to trebalo izbjegavati. Ali, što je istovjetno tako zanimljivo, ne valja prikazati ni obrnutu situaciju u kojoj rđav čovjek prelazi iz sreće u nesreću, jer bismo u tom slučaju rizikovali buđenje afekata čovječnosti a ne sažaljenja i straha. Uostalom, sažaljenje može izazvati tek neka nužna i bez lične odgovornosti, uz tragičnu krivicu, nesreća, dok bi strah mogao biti podstaknut tek u prikazivanju usuda osobe koja je slična nama samima (Aristotel, 2002: 76). Shodno tome, preostaje napokon da tragedija prikazuje karakter⁷, odnosno sudbinu čovjeka koji je neka sredina. „A takav je onaj koji se ne ističe ni pravednošću, niti pada u nesreću zbog svoje zloće i svog nevaljalstva nego zbog neke pogreške (krivice), a to je lice koje uživa znatan ugled i živi srećnim životom, kao Edip i Tijest, i uopšte ugledni članovi takvih porodica“ (Ibid: 77). Sažaljenje i strah u tragediji moraju biti, prema Aristotelu, inicirani zapletom radnje, pri čemu se u drugi plan stavljaju karakteri i sama scenografija, odnosno prikaz nekog akta.

Katarzičko bi podrazumijevalo kod Aristotela namjerno pobuđivanje osjećanja sažaljenja i straha, kako bi se opet izvršilo privremeno pročišćavanje od ovih osjećanja, naročito ukoliko su data u svom ekscesivnom, pretjeranom obliku. Sažaljenje se izaziva s obzirom na sudbinu koja zadesi junaka tragedije, dok je strah vezan za sudbinu samog gledaoca, jer uviđa kako bi i njegova vlastita životna i egzistencijalna scenografija mogla poći tim putem. Ovo panično izazivanje straha treba da ima i kontraefekat, a on se sastoji u oslobađanju od pretjeranosti tog stanja, a može imati i upozoravajući edukativni karakter koji podsjećá gledaoca šta se zbiva kada se napravi korak u pogrešnom smjeru. Stagiranin razlikuje i upućuje na četiri načina na koje je moguće pobuditi osjećanja straha i sažaljenja. On smatra da bi radnje koje dovode do ovih afekata mogli vršiti samo likovi koji su ili prijatelji ili neprijatelji, ili pak oni koji nijesu ni jedno ni drugo. „Međutim, kad takve bolne radnje nastanu među svojim i među prijateljima, na primer: ako brat ubija brata, ili sin oca, ili majka sina, ili sin majku, ili to namerava, ili kakvu drugu propast sprema – to je gradivo koje pesnik treba da traži“ (Ibid: 79).

⁷ Što se tiče samih karaktera tragedije, Aristotel navodi njegove najbitnije odlike koje bi svaki pisac trebalo da slijedi. Tako on ističe: „Prva i najvažnija stvar je da karakteri budu plemeniti. Karakter će imati lice ako mu, kao što je već pomenuto, govor ili način delanja bude otkrivao neku volju, a plemenit karakter onda ako mu bude otkrivao plemenitu volju... Druga stvar je da karakteri budu prilični. Jer, može, na primer, hrabrost biti osobina jednog karaktera, ali ženi ne dolikuje da bude hrabra ili strašna. Treća stvar je da karakteri budu slični (ili verni)... Četvrta stvar je da karakteri budu dosledni (konsekventni). Jer ako je baš i nedosledno neko lice koje pesniku daje gradivo za podražavanje, i koje predstavlja određen obrazac takva karaktera, opet ono treba da bude dosledno u svojoj nedoslednosti“ (Aristotel, 2002: 81).

Sada postaje jasnije da bi prava svrha tragedije, pa samim tim i katarze, bila u vještačkom izazivanju ovih stanja, s obzirom na to da ih svi ljudi posjeduju, pa da se potom naročito ako se ispoljavaju u ekscesivnom vidu, odstrane, pročiste putem pozitivnog efekta koji daruje umjetnost.

Iako se često uzima da je tragična krivica junaka nešto što mu dolazi rođenjem te da je ona u tom smislu moralno neutralna jer heroj nije njen vinovnik, postoje i drugačija tumačenja koja iniciraju upravo *moralne i tendenciozne konsekvence ove krivice*. Kako takav koncept razumijevanja ima prije svega edukativne mjere, smatramo ga prihvatljivijim i u kratkim crtama upućujemo na Lordovo shvaćanje koje posebno naglašava jedan aspekt duše koji se označava kao *thymos* (srčanost, voljnost), a gdje može drijemati odgovornost za posrnuće junaka (Lord, 1982). Prema ovom interpretatoru, srčanost je element koji Aristotel nalazi već kod Platona koji je smatra krucijalnom za opstanak države, ali je u isto vrijeme označava i kao opasnu ukoliko se preobrazi u srdžbu. U sličnom maniru treba razumjeti i Aristotelovu upotrebu *thymosa* koju proširuje i povezuje ne samo sa *polisom* već i sa doktrinom tragičke katarze. Naime, upravo strasti koje su blisko povezane sa *thymosom* kao što su strah, sažaljenje, srdžba, zavist, čast ili ljubav, predstavljaju neizostavne komponente tragedije, a i sama priroda tragedije ispoljava se tek preko ambivalentne prirode ovih strasti. U tom kontekstu bi upravo katarza služila kao čistač strasti *thymosa* od njenih opasnih pretjerivanja, pa bi na taj način ona bila edukativna u pravom smislu te riječi i usmjeravala bi pojedinca ka razboritosti i tako utemeljivala vrline jedne zajednice. Naravno, prema Lordovom shvaćanju, tragična krivica mora poći od razlike između greške i nesreće, koju i sam Aristotel pravi. Shodno tome, tragični junak čini grešku usljed sopstvenog bijesa, srdžbe ili zavisti, te to pokazuje slabost ili poroznost njegovog *thymosa*. Sve to upućuje na moralnu slabost, odnosno akrasiju. Stoga bi pad Aristotelovog „...tragičnog heroja bio uzrokovan ‘velikom greškom’ koja je u isto vrijeme nesrazmjerna sa herojevim moralnim nesavršenstvom i nužnim izrazom istog: tragična greška nije naprosto rezultat činjenične greške ili nesreće već je to moralni neuspjeh koji neizbježno proizilazi iz herojevog karaktera“ (Lord, 1982: 171).

Ova prilično zanimljiva i neobična konstatacija stvara jednu važnu razliku između uobičajenog i potencijalno drugačijeg razumijevanja Aristotelove tragedije. I dok tradicionalno shvaćanje tragedije smatra kako su bogovi glavni vinovnici iznenadnih odluka i grešaka koje prave heroji, Aristotel bi u skladu sa ovim tumačenjem isključio božansku intervenciju pa bi samo čovjek, usljed slabosti i nekontrolisanog izliva strasti, bio vinovnik svoje zle sudbine. Obrazovni karakter katarze bi se aktualizovao kroz pročišćujuću i rasterećujuću reakciju gledalaca na nesposobnost junaka da zauzda svoju srdžbu koja ga vodi u stradanje,

krivicu pa samim tim i kaznu. Gledaoci bi bili na taj način „istrenirani“ i poučeni datim događajem te ne bi ponovili sličnu grešku.

Na pedagoške konotacije tragedije mogla bi upućivati i relacija poezije i razboritosti, naročito ako se ima u vidu da tragedija, kao i komedija, teži da pojedince učini krotkim i smjernim, tj. da nađu sredinu u strastima. Ili, da ponađu odgovor na koji i razboritost postavlja pitanje, a koji se tiče pravog izbora između onoga što je dobro i onoga što je loše. Stoga, poezija omogućava *obrazovanje u razboritosti*, pa bi se ovom formulacijom argumentativno upotpunio početni stav da umjetničko može imati odlučujuću i prioritetnu ulogu u vaspitnom procesu u odnosu na svog glavnog „konkurenta“, a to bi bilo etičko, naravno u metodološkom smislu. Preciznije rečeno, sve univerzalnosti koje su date u poeziji su zapravo univerzalnosti ljudskog djelovanja, radnji, činjenja, prije svega u moralnom i političkom smislu (Ibid: 178). Poezija kao mimeza prakse nije tek puko i isključivo podražavanje događaja iz stvarnog svijeta i života, već se kreće unutar domena mogućnosti, tj. mogućih radnji. Na taj način poezija obezbjeđuje izvjestan obrazac moralnog djelovanja koji može da posluži svakom pojedincu kao smjer daljeg ponašanja i razvoja. Slijedeći Lordovo shvatanje, možemo konstatovati kako je razboritost kao praktično mudro djelovanje bazirana na konceptu zaključivanja oslonjenog na dvije premise i to: na univerzalnoj koju čine opšti principi i na partikularnoj, koju sačinjava djelovanje u konkretnoj životnoj situaciji. Izgleda da je baš poezija najprikladnija da obezbijedi odgovarajuću kombinaciju univerzalnosti i partikularnosti, a što je neophodno za razvoj razboritosti, jer filozofija usljed prevelike apstraktnosti ne može biti najbolji vodič za moralno postupanje, dok su isto tako nepodobni i brojni istorijski, realni primjeri. Tek carstvo mogućeg postupanja dato u poeziji pruža sjajnu priliku da se unutar nečeg partikularnog aktualizuje događaj razboritosti, koji je kao takav jedan univerzalni princip.

Završno razmatranje

Dosadašnje izlaganje i pružena argumentacija predstavljali su u prvom redu pokušaj da se ukaže na blisku vezu između estetičkog i pedagoškog u okviru impozantnog Aristotelovog filozofskog sistema, kao i na vodeće mjesto koje umjetnost ima u obrazovnom procesu. Stoga nam se čini da bi njegovu teoriju umjetnosti na mnogo dinamičniji i fleksibilniji način mogli razumjeti ukoliko se barem u određenom stepenu prihvati njen edukativni karakter. Upravo zato se i glavnim konturama rada, makar u obrisima, pokušalo objasniti kako se uloga, prije svega muzike i tragedije, može posmatrati ne iz jednog striktno estetičkog kutka već i kroz jednu prošireniju perspektivu pedagoškog, moralnog ili političkog, i kako zapravo umjetnost mora imati nesumnjivu važnost za praktikovanje

i usavršavanje u razboritosti. S tim u vezi, tek ćemo nagovijestiti jedan obimniji i konstruktivniji mogući značaj Aristotelove teorije obrazovanja i umjetnosti, ne bi li na taj način mogli djelimično i barem krajičkom percepcije sagledati dalekosežne konsekvence njegovog razmišljanja po *savremene egzistencijalne konstelacije*. No, prije nego zađemo u taj misaoni kovitlac, ukazaćemo na dvije noseće ideje prethodnog izlaganja koje čine nemir i jezgro promatranja obrazovanja i umjetnosti kod Aristotela. Tu je riječ o, najprije, emfaziranju umjetnosti kao mogućnosti čime se ta njena odlika proširuje i na obrazovanje pa tako i ono, na izvjestan način, navlači na sebe odoru mogućnosti. Ovaj krupni korak Aristotela ka subjektivizaciji umjetničkog, dakle ka deontologizaciji, istovremeno je i stupanje u estetičku dimenziju kao nezavisnu sferu, ali i sferu privida i opsjene. I dok je umjetnost kod Platona usmjerena na savršeno, na ono istinsko što odgovara samom bivstvovanju kao jedinoj vječnoj i konstantnoj istini, kod Aristotela umjetnost stremlji ka carstvu mogućnosti koje su karakteristične samo za čovjeka. Dakle, njena glavna preokupacija nije više Platonov savršeni idealni svijet, već je to zapravo ono moguće kao nešto razulareno, jogunasto, katkad neuhvatljivo i raspusno. Time bi se i za eventualno obrazovanje kao takvo, a ne samo za umjetnost, ostavila znatno veća sloboda i istovremeno iniciralo napuštanje onih rigoroznih skrupula koje krase upravo Platonov svijet. To, uostalom, potvrđuju i distinkcije u stavovima o ulozi umjetnosti i njenom mjestu u društvu kod dvojice filozofa, a koje su već i te kako poznate.

Drugi momenat koji bismo izdvojili tiče se katarzičkog potencijala umjetnosti koji ima naglašenu edukativnu funkciju. I dok se umjetnošću kao svijetom ljudskih mogućnosti i možda subjektivnosti potencira njen deontologizovani smisao, katarzičkim momentom joj se pridaje odlika kojom Aristotel zapravo pokazuje da nije sasvim raskinuo sa ontologijom, vjerovatno svjestan opasnosti koje bi u vidu relativizma nosio jedan takav potez. Samim tim, svaki gledalac koji na ovaj ili onaj način učestvuje u jednoj tragediji u teatru, uprkos svom posmatračkom položaju ima mogućnost da sebe prepozna u toj radnji a i da se istovremeno pročisti od svih mogućih pretjerivanja, te da se isto tako otisne u vode samospoznaje, što bi bio davnašnji moralni i edukativni ideal helenske misli.

Navedene odlike bi istovremeno mogle i da predstavljaju suštinske, mada ne i sve, blagodeti umjetničkog u vaspitnom postupku. Takođe, Aristotel bi raskošni metodološki karakter umjetničkog mogao sasvim volšebno da pozicionira ispred vaspitnih tehnika etike ili politike u obrazovanju pojedinaca. Jer, nasuprot čvrstom i oštrom tonu kojim obiluju u vaspitanju ove posljednje, muzika ili tragedija sa znatno više takta, uz igru i neposredan pristup, otkrivaju posve nove horizonte i mogućnosti za prije svega unutrašnji i gotovo spontani preobražaj i pronicljiv uvid vaspitanika. Njihov snažni afektivni kapacitet, koji je u radu naglašavan bilo kroz katarzičko pročišćenje tragedije ili ritmičke i melodijske

finese muzike, ima mnogo više izgleda na uspjeh i nenametljivo infiltriranje određenih edukativnih i moralnih obrazaca. Stoga, tamo gdje bi se etika služila hladnim, katkad odbojnim imperativima i normativima, estetika nastupa sa nježnim, zavodljivim i opijajućim savjetima, kroteći strastvene prenatrženosti pojedinca što joj opet omogućava da iskleše njegov karakter sasvim u skladu sa zahtjevima vrline i razboritosti.

Osim ovoga, željeli bismo da ukažemo i na određene važne konsekvence koje bi Aristotelova promišljanja mogla imati u nekim *savremenim filozofskim* tokovima. Tu bi nam, prije svega, mogla poslužiti Gadamerova kritika puke estetizacije, koju pronalazi u prvom redu kod Kanta, gdje estetski fenomen kao estetska svijest u potpunosti služi sam sebi.⁸ Naime, njemački hermeneutičar smatra kako se kantovskim modelom estetike sud ukusa znatno sužava pa posjeduje isključivo estetski smisao, dok se njegov moralni, pedagoški, praktički i politički smisao apsolutno neutrališe. Za Gadamera tradicija koja prethodi Kantovoj a koja se upravo oslanja, pored ostalog, na antičko razumijevanje umjetnosti, vezuje moć prosuđivanja umjetničkog ne za čisto subjektivnu i privatnu sferu već za univerzalno ljudske, etičke i sve ostale socijalne dimenzije. Na taj način ukus se, s obzirom na ono lijepo, shvata u jednom širem kontekstu koji u sebe uključuje i mogućnost spoznavanja istine, kao i razumijevanje stanovišta i vrijednosti drugih ljudi. Ovaj opšti i humanistički detalj ukusa Gadamer zapravo temelji na ideji obrazovanja koja se manifestuje u napuštanju individualnosti i uzdizanju ka sferi univerzalnosti. Na taj način, obrazovanje se ispostavlja kao ono koje omogućava da se u pojedinačnom obznanjuje univerzalno, a u onom tuđem sopstveno pa bi se njime, u stvari, otvorila vrata mogućeg postojanja, naročito ako se ima u vidu da bismo mogli imaginarno da se postavimo u ulogu drugog, što istovremeno vodi ka njegovom uvažavanju i priznavanju. Usvajanjem ovih postavki, Gadamer može da uspostavi decidnu disonantnost između ukusa koji u sebi nosi antičke kulturno-istorijske momente, širi kontekst obrazovanja i prosuđivanja koje uključuje etičko-politički milje i estetske svijesti koja je u stilu larpurlartizma i partikularizma eliminisala sve pedagoške ili spoznajne eksplikacije umjetnosti. Treba ipak imati u vidu da je umjetnost prije svega forma iskustvovanja života a istovremeno i istina života, kao i njegov način samorazumijevanja.

Sve u svemu, čini se da bi se Aristotelov edukativni karakter estetskog, odnosno umjetničkog, mogao sasvim jasno vidjeti i u Gadamerovom idealu ukusa, naravno uz uvažavanje svih specifičnosti njemačkog filozofa. Time se istovremeno može govoriti ne samo o dalekovidosti Aristotelovih pedagoško-umjetničkih uvida već i o neophodnosti konsultovanja njegovih misaonih konstrukcija i obrazaca pri svakom ozbiljnijem promišljanju date tematike. To znači da Aristotelova

⁸ Više o tome vidjeti u: Gadamer, 1978. Pomenutim problemom bavio se i Nebojša Grubor, pa je poželjno pogledati i njegove radove: Grubor, 2011. i Grubor, 2016.

pedagoško-umjetnička teorija u određenom stepenu izigrava Hegelovu krilaticu o filozofiji kao isključivom reflektovanju sopstvenog vremena i time pokazuje da on nastavlja da bude neobilazni element i svetionik ma kog razmatranja slične problematike ili ma gdje da se govori o obrazovanju ili umjetnosti.

Literatura

1. Aristotel. (2001). *Metafizika*, Zagreb: Signum-Medicinska naklada.
2. Aristotel. (2002). *O pesničkoj umetnosti*. Beograd: Dereta.
3. Aristotel. (1975). *Politika*. Beograd: BIGZ.
4. Aristotel. (1988). *Nikomahova etika*. Zagreb: Globus.
5. Aristotel. (2008). *Retorika*. Podgorica: Unireks.
6. Grubor, N. (2012). *Lepo, nadahnuće i umetnost podražavanja*. Beograd: Plato.
7. Grubor, N. (2011). Obrazovanje i umetnost kao dimenzije hermeneutičkog. u: *Estetika i obrazovanje* (zbornik). Beograd: Estetičko društvo Srbije.
8. Grubor, N. (2016). Hermeneutika ukusa. Gadamerova kritika Kantove estetike 'Istini i metodi'. u: *THEORIA 3*, Beograd: Filozofsko društvo Srbije.
9. Grasi, E. (1974). *Teorija o lepom u antici*. Beograd: Srpska književna zadruka.
10. Govedarica, M (2006). *Filozofska analiza iracionalnosti*. Pančevo: Mali Nemo.
11. Gadamer, H. G. (1978). *Istina i metoda*. Sarajevo: Veselin Masleša.
12. Lord, C. (1982). *Education and culture in the political thought of Aristotle*. Ithaca, London: Cornell University Press.
13. Platon. (2004). *Zakoni*. Beograd: Dereta.
14. Platon. (2013). *Država*. Beograd: Dereta.
15. Tatarkjevič, V. (1976). *Istorija šest pojmova*, Beograd: Nolit.
16. Verner, J. (1991). *Paideia – Oblikovanje grčkog čoveka*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.

ARISTOTLE'S THEORY OF ART AND ITS EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

Abstract

The main objective of this paper is to emphasize Aristotle's conceptual terms in the framework of art and show its educational, that is pedagogical capacity. Thus, it should highlight additionally, which is the key benchmark showing the right direction, how the aesthetical notion holds a privileged position in the educational approach in particular when we come to artistic forms, such as music and poetics, that have been regarded to be crucial in education of the young as well as mature individuals by ancient philosopher. However, this confirms the timeless aspect of Aristotle's philosophy of education and art and their irreplaceable importance in modern education and society.

Key words: *Aristotle, philosophy of education, aesthetics, poesis, moral.*

Bojana ŠĆEPANOVIĆ¹

ULOGA I ZNAČAJ SENZORNE INTEGRACIJE U SAVREMENOM DRUŠTVU

Rezime

Teoriju senzorne integracije je, kroz brojna istraživanja i rad, 1972. godine utemeljila i razvila dr Džin Eris (Jean Ayres) radni terapeut, klinički i edukacijski psiholog.

Senzorna integracija predstavlja organizovan skup svih čula koja nesmetano funkcionišu u nervnom sistemu. Ukupno osam čula s kojima se radamo: vestibularni, proprioceptivni, taktilni, auditivni, vizuelni, gustativni, olfaktorni, interoceptivni pomažu našem boljem svakodnevnom životnom funkcionisanju.

Disfunkcija senzorne integracije predstavlja nemogućnost obrade informacija iz okoline. Dijete s disfunkcijom senzorne integracije informacije primljene iz okoline teško procesira i često ne umije da se izbori i nosi s njima.

Ključne riječi: *senzorna integracija, Jean Ayres, čula, disfunkcija SI.*

¹ Bojana Šćepanović, spec. app. vaspitač – senzorni terapeut u JPU „Ljubica Popović“.

Uticaj senzorne integracije u vaspitno obrazovnom procesu

1. Šta je senzorna integracija?

Senzorna integracija je proces organizovanja senzornih podražaja kako bi mozak stvorio svrsishodnu reakciju tijela, dobru percepciju, osjećaje i mišljenje. Senzorna integracija razvrstava, raspoređuje i spaja sve pojedine senzorne podražaje u cjelinu moždanog funkcionisanja. Ukoliko je moždano funkcionisanje uravnoteženo, tjelesni pokreti su visoko adaptirani, učenje je lako a ponašanje je prirodan ishod.

Senzorna integracija predstavlja skup svih čula koja se odvijaju automatski a potrebna su nam za normalne životne aktivnosti.

Još u prenatalnom periodu dijete dobija senzorne podražaje iz okoline kroz majčine pokrete. U tom periodu nastaje rana senzorna integracija. Dijete se sa njom rađa, a ona se kasnije nadograđuje i raste zajedno s djetetom.

U prvim danima prati lica oko sebe – najprije majčino, a potom pogledom prati okolinu i zvukove koji se nalaze u njegovoj neposrednoj okolini. Beba s dva mjeseca pokušava da se okrene na stomak pri čemu tu reakciju usvaja sa četiri mjeseca. U šestom mjesecu leži potrbuške izvodeći okretanje oko svoje ose, tj. izvršava rotacione pokrete (prevrtanje, okretanje, posezanje za predmetima – zvečka, okretanje glavice u pravcu zvuka...). U periodu puzanja i uspinjanja na prstiće, pravi prve korake gdje se suprotstavlja gravitaciji.

Navedeni razvoj prate adaptivne reakcije koje se usvajaju u ovom periodu. Adaptivna reakcija je svrsishodna radnja usmjerena ka cilju kao odgovoru na čulne doživljaje.

Putem raznih senzornih podražaja (vid, sluh, dodir, miris, ukus, propriocepcija, interocepcija i ravnoteže), dobijamo informacije iz okoline koje nam omogućavaju normalno životno funkcionisanje.



2. Senzorni sistemi – čula

Čula su „hrana“ za nervni sistem. Svaki podražaj je informacija koju nervni sistem oblikuje u odgovor koji se prilagođava tijelu i umu. Mozak neprekidno traži različite senzorne podražaje kako bi ih pravilno razvio i upotrijebio.

Senzorna integracija predstavlja skup svih sistema – čula i to:

- a) Auditivni sistem – čulo sluha
- b) Olfaktorni sistem – čulo mirisa
- c) Gustativni sistem – čulo ukusa
- d) Vizuelni sistem – čulo vida
- e) Taktilni sistem – čulo dodira
- f) Vestibularni sistem – čulo ravnoteže – kretanja
- g) Proprioceptivni sistem – tjelesna pozicija
- h) Interoceptivni sistem – reakcija na podražaje.

Auditivni sistem – čulo sluha predstavlja sposobnost analiziranja i razmjenjivanja informacija iz okoline. Zvuci, koje primamo iz okoline, putuju kroz slušni receptor ka unutrašnjem uvu do unutrašnjosti moždanog stabla, stvaraju zvuk koji čujemo i razumijemo. Centar za obradu zvuka blizu je centru za vid i oni međusobno razmjenjuju informacije.

Olfaktorni sistem – čulo mirisa predstavlja čulo koje prima mirisne stimulacije pomoću receptora koji se nalaze u nosnoj šupljini, koji šalju podražaje moždanom stablu kako bi obradio informaciju i stvorio sliku određenog mirisa.

Gustativni sistem – čulo ukusa koje se nalazi na prednjem dijelu jezika, sa strane i zadnjem ulaznom dijelu u ždrijelo. Jezik je receptor koji prima nadražaje iz hrane koju unosimo i na osnovu nje određuje ispute koje šalje moždanom deblu kakvog je nešto ukusa: da li je ljuto, kiselo, slatko, slano, gorko. Određuje i kakva je tekstura hrane koju konzumiramo – tvrda, meka, pitka, ljepljiva.

Vizuelni sistem – čulo vida predstavlja sposobnost primanja informacija iz okoline uz pomoć očnog sistema, koji je jedini organ (oko) direktno povezan s mozgom. Oko prima senzorne podražaje iz okoline koje šalje mozgu i uz pomoć njega dobijamo sliku onoga što smo vidjeli.

Taktilni sistem – čulo dodira predstavlja sposobnost primanja informacija putem dodira. Tako nam daje informaciju kakvo je nešto, od čega je i kakva mu je tekstura.

Vestibularni sistem – čulo ravnoteže – kretanja. Reguliše našu ravnotežu, okretanje glave lijevo-desno, gore-dolje, naprijed-nazad. Vestibularni sistem šalje podražaje nervnom sistemu kako bi efikasnije funkcionisao.

Proprioceptivni sistem – predstavlja sposobnost svjesnog ili nesvjesnog prepoznavanja položaja našeg tijela u prostoru.

Interoceptivni sistem – predstavlja sposobnost određivanja lokacije, iskustva, značenja unutrašnjeg stanja tijela (glad, žeđ, bol, temperatura, otkucaj srca, napetost mišića...).

Svi senzorni sistemi međusobno komuniciraju i sarađuju s puno većom mjerom nego što smo toga i svjesni.

3. Šta je poremećaj senzorne integracije

Poremećaj senzorne integracije predstavlja slabije ili uopšte neobrađivanje ili neorganizovanje senzornih impulsa na način koji pojedincu pruža dobru i preciznu informaciju o sebi i svijetu oko sebe. Kada mozak dobro ne obrađuje senzorni unos, on efikasno ne upravlja svojim ponašanjem. Dijete s poremećajem senzorne integracije ima veće probleme u motoričkom planiranju nego s rezonovanjem i intelektom. Većina djece s problemom senzorne integracije ima gotovo jednaku količinu neurona kao i tipično dijete. Problemi u senzornoj integraciji mogu dovesti do slabog funkcionisanja kako kod djece tako i kod odraslih osoba.

Znaci koje možemo primijetiti kod djeteta koje može imati probleme u senzornoj integraciji su:

- Hiperaktivnost – često su u pokretu
- Problem u ponašanju – preosjetljivo, burno reaguje, ima lošu sliku o sebi, destruktivno
- Slab tonus mišića
- Slaba motorička koordinacija
- Nerazumljiv govor
- Nezrela igra
- Nedovoljno razvijena krupna i sitna motorika.

Dijete s problemom senzorne integracije ima problem sa snalaženjem u svijetu koje ga okružuje.

Prvi nivo senzorne integracije

Dodir za dijete ima važnu ulogu u ranom periodu i odrastanju. Tjelesni kontakt stvara emocionalnu privrženost. Djeca s taktilnim poremećajem mogu imati teškoće a privrženosti iako je njihova potreba za privrženosti veća nego kod djece bez teškoće. Ova djeca pretjerano reaguju na svakodnevne životne zahtjeve, mogu imati teškoće u samostalnom obavljanju nekih aktivnosti.

Integracija vestibularnog i proprioceptivnog podražaja pruža djetetu kontrolu nad pokretima očiju. To može dovesti do problema prilikom čitanja.

Drugi osnovni izvor sigurnosti je gravitacija. Ukoliko senzorna informacija iz unutrašnjeg uha i iz mišića zglobova nijesu pravilno integrisane, dijete će imati problem s orijentacijom, načinom hodanja...

Drugi nivo senzorne integracije

Vestibularne, proprioceptivne i taktilne funkcije su funkcije koje utiču na emocionalnu stabilnost. Ako ove tri funkcije adekvatno ne funkcionišu, dijete će slabo reagovati na svoju okolinu (sklonije je padovima, povredama, ima slabiju ravnotežu...). Ono može djelovati kao aktivno dijete zainteresovano za prijem raznih informacija i čulnih podražaja, ali ono ne obraća pažnju na iste.

U nervnim stanicama koje se nalaze u mozgu postoje „mape“ koje sadrže informacije o svakom dijelu tijela, vezu između tih djelova i svim pokretima koje svaki dio može učiniti. Dobro organizovana percepcija tijela omogućava da osoba osjeti svoje tijelo kako radi, a ne da gleda u njega i da ga ne dira prstima. Osobe koje se koncentrišu na posmatranje svoga tijela i posmatranje kako ono radi, najvjerovatnije ima slabu percepciju tijela.

Ako mozak nema tačnu mapu tijela, on ne može nadzirati ili planirati tjelesne pokrete. Većina odraslih ljudi oblači majicu, ili otvara vilicu kako bi govorila, ne razmišljajući o tome, ali dijete ranog uzrasta mora „motorički planirati“ te radnje.

Motoričko planiranje je senzorni proces koji nam omogućava da se prilagodimo nepoznatim zadacima, koje kasnije obavljamo automatski. Ključ motoričkog planiranja je percepcija tijela s tačnim taktilnim, vestibularnim i proprioceptivnim informacijama.

Organizacija mozga kod djeteta može se ogledati kroz stepen njegove pažnje za obavljanje određene aktivnosti.

Treći nivo senzorne integracije

Govor i jezik zavise od integracije slušnih podražaja u vestibularnom sistemu. Vestibularni i slušni sistem su usko povezani i međusobno komuniciraju. Artikulacija riječi zahtijeva sva tri osnovna senzorna sistema. Kako govor i jezik tako i vidna percepcija završni je proizvod ranije senzorne obrade. Najjednostavnija vidna percepcija jeste prepoznavanje onoga što vidimo ili što smo već vidali, ali nam ona nije dovoljna za prijem informacija. Potrebno je mnogo taktilnih podražaja, njihovog opipavanja, držanja, okretanja i osjećanja njegove težine preko mišića i zglobova koji kroz interakciju s gravitacijom i kretanjem razvijaju sliku u vidnu percepciju.

Aktivnosti na ovom nivou senzorne integracije postaju sve svrsishodnije. Dijete može raditi nešto što ima početak, sredinu i kraj, pri čemu može slijediti proces posredstvom cilja koji želi postići.

Dijete koje ima problem senzorne integracije teško slijedi proces do kraja jer ima previše stvari koje ga zbunjuju, ometaju ili previše uznemiravaju i uzbuđuju.

Dobra koordinacija oko – ruka znači da se ruke i prsti usmjeravaju onamo gdje oko odredi i kao takvo šalje informaciju mozgu. Djeca sa smetnjama u tri osnovna senzorna sistema (vestibularni, taktilni i proprioceptivni) često imaju poteškoće u koordinaciji oko – ruka.

Četvrti nivo senzorne integracije

Mozak je sačinjen od dvije hemisfere: desne i lijeve. Pri čemu je lijeva hemisfera zadužena za razumijevanje i korišćenje jezika a desna za percepciju prostornih odnosa. Završni dio je proizvod ranijih razvojnih faza, koje se javljaju same po sebi nakon što dijete popuni praznine u svom senzomotoričkom razvoju.

Do polaska u školu četvrti nivo senzorne integracije traba da bude dobro razvijeno, jer je to vrijeme kada ono treba završni proizvod senzorne integracije.

4. Uloga centralnog nervnog sistema

Struktura centralnog nervnog sistema uključuje dvije velike moždane hemisfere, mali mozak, moždano stablo, kičmenu moždinu i brojne nervne završetke koji se protežu kroz cijelo tijelo. Svaka od ovih struktura sadrži puno nervnih ćelija koji se zovu neuroni. Svaki neuron ima vlakno duž kojeg se prenosi električni impuls. Neuroni koji prenose impulse iz tijela ka ili unutar mozga nazivaju se senzorni neuroni, a oni koji prenose impulse iz mozga do mišića i unutrašnjih organa nazivaju se motorički neuroni. Glavni zadatak centralnog nervnog sistema jeste da informacije koje prima putem čula o našem tijelu iz okoline podstakne i usmjeri ka aktivnostima.

Svaki dio našeg tijela ima organe za primanje čula ili receptore koji primaju signale iz tog dijela tijela, kao što su: receptori oka – svjetlosne talase; receptori nosa – miris; receptori propriocepcije – mišićne kontrakcije i napetosti... Svaki receptor pretvara energiju koja teče kroz vlakna senzornog živca do kičmene moždine i mozga. Električni impulsi koji putuju prema mozgu nazivaju se senzorni inputi (unos, podražaj). Mozak predstavlja aparat za senzornu obradu. Kod prosječnog čovjeka postoji 12 milijardi nervnih ćelija. Signali iz svake ćelije putuju samo u jednom pravcu, a neki signali putuju i vraćaju se i time djeluju na pravi neuron. Struja električnih impulsa koji prolaze kroz ovu mrežu stvara naše učenje i ponašanje.

Djelovi nervnih ćelija nazivaju se jezgra, koja u senzornom procesu imaju ulogu poslovnog centra. Kičmena moždina sadrži puno puteva koji prenose informacije ulazno prema mozgu i motoričke poruke silazno do živaca, koje prenose poruke do mišića i organa. Dio senzorne integracije odvija se u kičmenoj moždini.

Moždano stablo je mali valjak koji leži u visini ušiju, gdje se puno čula pretvara u informaciju. Većina aktivnosti moždanog stabla je automatska i odvija se bez našeg razmišljanja. Mrežasta formacija srednjeg mozga i retikularna formacija je mreža međusobno povezanih jezgara koja su isprepletana kroz moždano stablo koje ima važnu ulogu u obradi i integraciji aktivnosti. Retikularna formacija se uključuje „ujutro“ kada se probudimo i „isključi“ kada spavamo. Ono što uključuje i isključuje retikularnu informaciju jesu inputi – stimulusi – čula.

Moždano stablo sadrži skupinu složenih jezgara koji obrađuju čula iz receptora za silu teže i kretanja, kao i vestibularna jezgra koja obrađuju informacije za zglobove i mišiće. Mali mozak je nastavak onoga što radi vestibularno jezgro. Mali mozak obrađuje sve vrste čula a posebno je koristan za organizovanje čulnih doživljaja sile teže, kretanja, nervnih podražaja iz mišića i zglobova da bi pokreti tijela bili skladni, precizni. Glavni dio moždane mase čine dvije hemisfere koje nam daje precizno i detaljno značenje podražaja. Ove dvije hemisfere vrše najsloženiju organizaciju senzornih unosa. Unutar njih je i limbički sistem koji je temelj za emocije.

Kora velikog mozga je visoko specijalizovano područje za vidnu percepciju, interpretaciju zvukova iz okoline, za razumijevanje govora, interpretaciju tjelesnih čula koja su pod uticajem volje i pokreta očiju. Ona je važna za osjećanja i upravljanja preciznim i složenim pokretima ruku.

Kora velikog mozga vrši integraciju svih vrsta čula i stvara naše vlastite veze između različitih čula. Kora velikog mozga sadrži i asocijalna područja. Moždana kora ne može razviti tačnu taktilnu i vidnu percepciju ako moždano stablo nije razvilo svoje taktilne, vidne, slušne procese. Dvije hemisfere mozga ne obavljaju istu vrstu posla jer su određene funkcije specijalizovane u jednoj hemisferi. To se zove lateralizacija.

Percepcija prostora, jezika, govora i mišljenja su među najsloženijim funkcijama mozga koje zahtijevaju precizan rad obje strane mozga.

5. Poremećaji senzorne obrade

U poremećaje senzorne obrade spadaju:

1. Poremećaji senzorne modulacije:

- senzorna hipoosjetljivost
- senzorna hiperostljivost

- senzorna žudnja.
- 2. Motorički poremećaji senzornog porijekla:
 - dispraksija
 - posturalni poremećaj.
- 3. Poremećaji senzorne diskriminacije:
 - auditivna
 - vizuelna
 - taktilna
 - olfaktorno gustativna
 - interocepcija.

5.1. Poremećaji senzorne modulacije

Senzorna modulacija predstavlja poteškoće u regulisanju odgovora na senzorne podražaje koji nijesu prilagođeni trenutnoj situaciji. Predstavlja poteškoću u upravljanju sopstvenim reakcijama na senzaciju koja dolazi iz okruženja i sopstvenog tijela.

5.1.1. Senzorna hiperosjetljivost

Hiperosjetljivo dijete intenzivnije osjeća senzorne podražaje od prosječne osobe. Izbjegava aktivnosti koje mogu da proizvedu nagli dodir, zvuk, pokret, promjenu i jačinu svjetla. Pri jakim zvucima pokriva uši. Jaka svjetlost mu pravi smetnje u koordinaciji pokreta.

Uobičajeno ponašanje hiperosjetljivog djeteta:

- često se plaši jakog svjetla i naglih zvukova
- izbjegava ljuljaške i drugu opremu na igralištima koji daju vestibularne i proprioceptivne podražaje
- voli biti u tihim društvima i izbjegava gužvu
- usljed promjene rutine, može doživjeti stres.

5.1.2. Senzorna hipoosjetljivost

Senzorna hiperosjetljivost traži više senzornih podražaja kako bi dijete postiglo normalni nivo budnosti. Mozak senzorno hiperosjetljivog djeteta reaguje na podražaje sa manjim intenzitetom. Djeca sa senzornom hipoosjetljivošću mogu izgledati nespretno, mogu biti preglasna ili imati problem u ponašanju.

Uobičajeno ponašanje hipoosjetljivog djeteta:

- pasivno, tiho, povučeno
- teško se uključuje u razgovor ili drugu društvenu interakciju
- lako se gubi u svom svijetu mašte.

5.1.3. Senzorna glad

Dijete koje ima problem sa senzornom glađu očekuje više senzornih podražaja nego bilo koje drugo dijete. Gladno je stalnih podražaja iz okoline.

Takvo dijete želi kontrolu nad svakom situacijom, ne voli da čeka red i stalno ga prekida, intenzivno reaguje na opomene, zahtjeva veliku pažnju i teško ga je umiriti. Sklono je stvaranju situacije koje drugi doživljavaju kao lošu, opasnu ili ometajuću.

Princip intervencije bazira se na tome da dijete samo traži aktivnosti koje mu odgovaraju i koje su svrsishodne. Okruženje treba da bude prirodno. Terapeut na osnovu skale procjene donosi ciljeve koje želi korigovati i pospješiti kod djeteta. On prati njegovu aktivnost, ali ne učestvuje u njoj aktivno. Već je u prvim tretmanima pasivni posmatrač gdje uočava probleme i pravi plan za njihovo smanjivanje. On je dosljedan i uvijek treba da ima alatku koja će mu pomoći da smiri disregulisano dijete. Takva djeca ne vole nagle prekide svojih aktivnosti kao ni senzacije koje ih mogu dodatno poremetiti i uznemiriti. Poželjno je uključiti „težak posao“ u terapiju: pomjeriti jastuke, složiti ćebe, pomjeriti stolicu Izvoditi vestibularnu stimulaciju s prekidima: *trči, skači, stani, kreni, trči...*

5.2. Motorički poremećaj senzornog porijekla

5.2.1. Praksija

Praksija predstavlja usmjeravanje ka cilju u kom dolazi do integrisanja stimulusa koji su neophodni za organizovanje i planiranje svih aktivnosti što je, prema Džin Eris (Jean Ayres), jedinstvena ljudska vještina. Obuhvata senzornu procjenu i emocionalne aspekte koji potkrepljuju naše akcije, tj. omogućavaju interakciju s okolinom. Praksija zahtijeva širi kontekst funkcionisanja kroz život. Temelji praksije su taktilni, vestibularni i proprioceptivni, koji su u kombinaciji sa spoljašnjim svijetom vizuelno i auditivno. Praksiju treba posmatrati kao iskustvo mozga koje obuhvata kogniciju, logiku, emocije, memoriju, egzekutivne funkcije koje udružene dovode do uspjeha.

Osnovne komponente praksije su:

- ideacija
- planiranje
- sekvenciranje, aktivacija mišića i tijela
- rješavanje problema i organizovanje ponašanja.

5.2.2. Dispraksija

Dispraksija je neurološki poremećaj koji se prvenstveno ogleda u teškoći ili nezrelosti organizovanja pokreta. Mozak u ovom slučaju ne dopušta potpun prenos nervnih poruka. Nizom ponavljanja određenih pokreta stvaraju se obrasci zbog čega njihovo planiranje i izvođenje postaju gotovo refleksni. Djeci s dispraksijom i najjednostavnije radnje predstavljaju problem. Djeca treba da pređu dug put, obilježen nizom ponavljanja istih aktivnosti, kako bi ih naposljetku i usvojila.

Postoje tri tipa dispraksije:

1. motorička
2. oralna
3. verbalna.

Kod motoričkog tipa dispraksije dijete kasni u prelazu iz jedne u drugu motoričku fazu. Jedno od najčešćih obilježja motorike dispraksije je izostanak puzanja. Javljaju se teškoće u skakanju, trčanju, penjanju, spuštanju niz stepenice, vožnji biciklom, hvatanju i šutiranju lopte, oblačenju, svlačenju, otkopčavanju i zakopčavanju dugmadi, vezivanju vezica. Dijete s motoričkom dispraksijom je sklonije padanju – sudaranju s drugim ljudima. Često ih proglašavaju nespretnim i nepažljivim. Mogu biti vrlo neuredni, ne samo u brizi o svojim stvarima, već i u pisanju.

Oralni tip dispraksije najčešće se ogleda u teškoćama sisanja, žvakanja i gutanja, lošoj kontroli pokreta jezika. Uopšteno, smanjena aktivnost mišićne muskulature lica (obrazi, usne). Djeca mogu odbijati određenu vrstu hrane, teško žvaću ili gutaju hranu bez žvakanja, što može dovesti do različitih smetnji. Dolazi do zagrcavanja dok piju vodu ili mlijeko, što može dovesti do gušenja. Rijetko se smiješe namjerno, ne zato što im nije drago da nekog vide, već zato što imaju poteškoće. Zato često djeluju nezainteresovano čak i nedruštveno.

Verbalni tip dispraksije je poremećaj koji se odnosi na nejasan govor koji je češće prisutan kod dječaka nego kod djevojčica. Mogu se javiti problemi prilikom izgovaranja vokala, kao i pojačana ili smanjena nazalnost u glasu. Govor je tada nerazumljiv, agramatičan i kod djece može da izazove frustracije, odsustvo komunikacije i povlačenje u sebe.

Pri primjeni tretmana važno je otkriti tip kojem dijete pripada, dijagnostikovati problem i primijeniti razne senzorne aktivnosti. Čitav tim stručnjaka (radni terapeut, senzorni terapeut, defektolog, psiholog) neophodan je kako bi roditeljima bila pružena adekvatna pomoć. Svi koji se nalaze u neposrednom okruženju djeteta trebaju biti naoružani strpljenjem. Rana intervencija je neophodna kako bi se djetetu što prije pomoglo i došlo do napretka. Uz neizostavan rad na podsticanju jezičko-govornih sposobnosti, treba pružiti i različite oblike kretanja:

skakanje, trčanje, penjanje, ljuljanje, kotrljanje – što više podsticaja za razvoj fine motorike prstiju i šake (tijesto, brašno, plastelin....).

Problemi koji se javljaju u dispraksiji su:

- motorička manifestacija
- loše organizovanje na signale iz okruženja
- poteškoće u analizi zahtjeva i korišćenje povratnih informacija
- poteškoće u rješavanju problema s kretanjem u novim i neočekivanim situacijama
- manifestacija u ponašanju: više voli igre izmišljanja, da priča nego da radi, izgleda neuredno, frustrirano pri aktivnostima koje zahtijevaju finu motoriku, pokazuje emocionalnu nezrelost – disregulisanost.

5.3. Posturalna kontrola

Posturalna kontrola predstavlja spretnost mišića da odgovori na podražaje i zadatke. Ona predstavlja držanje, stabilnost tijela tokom kretanja ili odmora. Predstavlja voljne radnje cjelokupnog tijela koje su usmjerene na realizaciju neke aktivnosti. Kada je posturalna kontrola dobro organizovana, osoba može hodati, gurati, podići, spustiti, pomjeriti, trčati – ima dobar otpor protiv sile Zemljine gravitacije.

5.3.1. Posturalni poremećaj

Posturalni poremećaji su poremećaji stava ili držanja tijela. Kod posturalnih poremećaja postoje promjene u mišićnom aparatu. Iako su kod posturalnih poremećaja promjene u početku samo funkcionalne, kasnije prelaze u loše držanje koje nastaje kao posljedica nejednakog rasta koštanog sistema i mišićnog skeleta. Mišići se sporije razvijaju, postaju kraći u odnosu na kost. Usljed ove disproporcije dolazi do krivljenja kičmenog stuba.

Ovakav položaj karakteriše:

- glava najčešće iskrivljena u jednu stranu ili povijena naprijed
- jedno rame povišeno ili oba povijena naprijed
- trbuh mlitav ili ispupčen
- jače izražena sedalna muskulatura s jedne strane i jedna noga u lako savijenom položaju
- slab dupli vid
- glavobolja izazvana čitanjem
- neobično držanje glave u toku praćenja emisije ili čitanje knjige
- loša sportska performansa.

Karakteristika posturalnih poremećaja

1) *Poravnanje* – opisuje raspored segmenata tijela u odnosu jednog prema drugom, koji su osnova za ljudsko ponašanje. Neophodno za efikasno i svrsishodno kretanje. Sastoje se od tri tipa mišića:

- agonisti: oni neposredno izvršavaju određene pokrete – pokrete zglobova;
- antagonisti: koji se suprotstavljaju sili;
- sungeristi: pomažu mišićima da izvrše pokret.

Posturalna stabilnost predstavlja sposobnost tijela i njegove kontrole nad samim osloncem ili podlogom. Poravnanje je preduslov za maksimiziranje posturalne stabilnosti. Balans je proces kojim se održava posturalna stabilnost, a jedan od načina održavanja balansa je ravnoteža.

Statički balans – sjedenje i stajanje

Dinamički balans – kontrola tokom kretanja

Senzorni sistemi koji su povezani s balansom su vizuelni, vestibularni, proprioceptivni.

2) *Stabilnost/mobilnost* – svaki pokret ima tačku stabilnosti i tačku pokretljivosti. Samim tim bilo koji dio tijela može biti tačka stabilnosti ili tačka pokretljivosti za izazov pokreta. Kod djece kod koje je prisutna mobilnost/stabilnost, potrebno je minimalizovati vrijeme koje ono provodi u tom položaju. Omogućiti mu položaj koji će pospješiti i omogućiti mu korišćenje dijela tijela koje je neaktivno. To utiče na funkciju vizuelnog sistema, oralno-motoričkog aspekta i slobodno korišćenje ruku u prostoru.

3) *Pomjeranje/prebacivanje težine* – pomjeranje težine započinje u osnovi oslonca. Ciljevi za postizanje rezultata su usmjeravanje ruke i dosezanje. Premještanje tijela kroz prostor. Bez obzira na to da li je u pitanju dosezanje predmeta rukom ili pomjeranje tijela u prostoru, potrebno je započeti pokret iz osnove oslonca: kukovi, noge, stopala pri stajanju ili kretanju. Pomjeranje težine dovodi do četiri moguće reakcije: reakcija ispravljanja, reakcija ravnoteže, zaštitna reakcija i pad.

Prebacivanje težine – ravni kretanja:

- sagitalna fleksija i ekstenzija – naprijed-nazad, desno-lijevo;
- frontalno-čeaona;
- transverzalna (horizontalna, donji ekstremiteti – gornji ekstremiteti);
- vertikalna osa – cefalo-kaudalna predstavlja prebacivanje koje služi da bi se angažovala osnova oslonca.

4) *Rotacija s prelaskom srednje linije* – uključuje izduživanje obje strane tijela uključujući efikasnost pokreta.

5) *Izdržljivost za funkciju* – ravnotežna reakcija koja uključuje rotacije u fleksiji. Tranzicioni pokreti uglavnom koriste rotaciju sa izduživanjem –

ekstenzijom. Hodanje je primjer niza pomjeranja težine, rotacionih pokreta i zaštitnih reakcija izduživanja.

- 6) *Posturalni tonus* – tonus cijeloga tijela i njegova uzajamna povezanost.
- 7) *Stabilnost položaja* – održavanje mišićne aktivnosti u izvršavanju zadataka u svakodnevnom životu.
- 8) *Okulomotorika koordinacija* – usklađivanje motoričkih reakcija s informacijama dobijenih posredstvom čula vida koja nam je neophodna za dobru posturalnu kontrolu.
- 9) *Oralno-motorički aspekt* – sposobnost brzog i tačnog pomjeranja očiju.

Kod rane intervencije posturalnog poremećaja treba upotrijebiti multisenzorni unos, posebno proprioceptivni i vestibularni stimulans za pojačavanje aktivacije mišićnog tonusa.

Aktivnosti koje treba prilagođavati datoj situaciji, ali uvijek vođene problemom koji nastaje u posturalnim poremećajima, jesu:

- poboljšanje stabilnosti jezgra:
osnovna stabilnost za funkcionisanje;
stabilnost mišića trupa;
(Stabilnost tijela je osnova za dobro držanje tijela.)
- poboljšanje bilateralne integracije:
potrebne aktivnosti za angažovanje druge strane tijela;
ljuljanje u ljuljašci;
pomjeranje težine s obje ruke;
- aktivnosti za povećanje snage leđa:
varijanta plivanja u ležećem položaju;
budi avion;
- aktivnosti za povećanje jačanja stomaka:
meka mreža za penjanje;
zid za penjanje;
- aktivnosti za kontrolu okulomotorike:
igre s baterijskom lampom;
lavirint;
lopta.

6. Senzorna diskriminacija

Diskriminacija predstavlja sposobnost obrade prostornih aspekata, vremenskih aspekata i amplitude senzacija. One podrazumijevaju značajne – svrsishodne senzacije. Stvaraju konekciju između glavnih senzornih i glavnih motoričkih sistema.

6.1. Poremećaj senzorne diskriminacije

Karakteristike poremećaja senzorne diskriminacije su:

- poteškoće u momentu promjene ili u promjeni ponašanja – istrajnost, rigidnost
- problemi s impulsivnošću
- loša samosvijest.

Poremećaji senzorne diskriminacije su:

1. Taktilna diskriminacija – sposobnost razlikovanja informacija primljenih čulom dodira koje karakteriše bol, temperatura, tekstura, ivice, vibracije.
Aktivnosti – prepoznavanje predmeta, koje su teksture, veličine.
2. Proprioceptivna diskriminacija – kinestezija, dubok pritisak, ocjenjivanje sile.
Aktivnosti – igre marširanja u različitom tempu.
3. Vestibularna diskriminacija – gravitaciona nesigurnost, posturalna nesigurnost, posturalna nestabilnost. Dijete koje posjeduje problem u vestibularnoj diskriminaciji nema strah i problem s vrćenjem, ima odsustvo vrtoglavice.
Aktivnosti – ljuljaške, vrteške, daske za ravnotežu.
4. Proprioceptivna diskriminacija – nedostatak doživljaja tijela koji inicira pokret, dijete koristi malo ili puno sile tokom kretanja.
Aktivnosti: trambolina, penjalica.
5. Interoceptivna diskriminacija – nema osjećaj gladi, žeđi, boli, nije sposobno da odredi gdje ga boli, poteškoće u svakodnevnom donošenju odluka.
Aktivnosti: hranjenje – izvodi se masaža lica u predijelu ispod uha i vilice kako bi se izazvala reakcija žvakanja.
6. Vizuelna diskriminacija – nemogućnost utvrđivanje razlike između predmeta, pri pisanju zamjenjuje slova i naopako ih piše (b, d), vizuelno organizovanje papira s bojama, smanjiti vizuelnu gužvu.
Aktivnosti: otkrivalice, lego kocke, slagalice, podebljavanje linija u svesci kako bi se bolje organizovalo pisanje, stavljanje margina.
– Auditivna diskriminacija – fonološka svijest razlikovanja grafema i njihovog zapisivanja, teškoće u praćenju usmenih uputstava, nema problema sa sluhom.
Aktivnosti: slušanje zvukova, sviranje instrumenta, opuštajuća muzika.

7. Tretman senzorne integracije

Glavna ideja tretmana jeste upravljanje senzornim unosom posebno iz vestibularnog sistema mišića, zglobova i kože. Na taj način dijete spontano stvara

adaptivne reakcije koje integrišu te podražaje. Terapija je svrsishodna kada dijete posjeduje inicijativu za igru, dok terapeut nenametljivo određuje okolinu. Integracija se najčešće javlja kada dijete želi podražaje i inicira aktivnost da ih prima. Mozak je napravljen da sam sebi pruža doživljaje koji su potrebni za njegov razvoj.

Terapeut senzorne integracije je obučen i može dijagnostikovati kako funkcioniše senzorni sistem djeteta. Na osnovu toga kreira okolinu koja djetetu omogućava postizanje bolje i efikasnije interakciju nego ranije. Djeca s poremećajem senzorne integracije često izbjegavaju slijediti unutrašnji nagon i tako ih terapeut treba podsticati i koristiti svoje alatke pri odabiru aktivnosti koje će doprinijeti razvitku.

Glavni i nepresušni izvor svih informacija o djetetovom razvoju jeste roditelj. Roditelj/roditelji predstavlja vezu između djeteta i terapeuta u onoj sferi koja je potrebna za pravljenje procjene na osnovu intervjua, ček-liste, upitnika koji je popunio roditelj ili staratelj. Roditelj/roditelji kroz povjerljiv odnos s terapeutom pruža informacije o svakodnevnim aktivnostima, izazovima i nedoličnim ponašanjima (tantrumima). On daje informacije terapeutu o tome kako se dijete ponašalo toga dana i šta je potrebno popraviti u ponašanju ili pak daje informaciju o tome šta je dijete postiglo toga dana.

Terapeut na osnovu dobijenih informacija pravi plan za ostvarivanje određenog cilja iz matrice koja mu pomaže i daje smjernice za dalje djelovanje.

Prisustvovanje tretmanima tokom rada sa djetetom u senzornim sobama pruža konkretnu sliku roditelju:

- šta sve može dijete;
- šta treba popraviti na sljedećem tretmanu (a uvidjeli smo grešku na prethodnom). Jer bolje je uraditi makar nešto za dijete nego ne uraditi ništa.

Kroz procjene, sastanke, skale, zapisivanje i određivanje ciljeva može se napraviti pomak u djetetovom napretku. Uključenost roditelja u tretman, kao i stvaranje prirodnog okruženja, interakcije s drugom djecom, stvara pozitivnu svrsishodnu atmosferu. Tretmani mogu biti i grupni, u zavisnosti od strukture djece i njihovog problema.

Dijete samo inicira igru. Terapeut pravi ciljeve koje bi trebalo realizovati.

Problemi koji su povezani sa senzornom integracijom utiču na odnose unutar porodice, gdje terapeut osnažuje roditelje ili staratelje na koji način da postupaju s poteškoćom svoga djeteta. Na svim segmentima njihovog razvoja, rasta, razumijevanja, napretka terapeut daje smjernice, ukaze, upute kako bi ih lakše podnosili u svakodnevnom životu. Poteškoće se neće izbrisati i nestati, samo se mogu korigovati za svrsishodno funkcionisanje unutar porodice.

U toku rada nudimo roditeljima savjete kako da se adaptiraju na novonastalu situaciju. Slikovni prikazi dnevnih rutina daju djetetu tačnu sliku onoga što ga

očekuje – cilj smanjivanja stresnih situacija za dijete i ukućane. Uključivati tajmer za realizaciju određenih aktivnosti. Dijete se navikava na određeno vrijeme koje mu je potrebno za obavljanje određene aktivnosti.

Jedna od bitnih stvari kada se daju smjernice/savjeti roditeljima ili starateljima jeste – biti dosljedan u postavljanju određenih granica.

Principi koje treba usmjeriti ka djetetu:

- igranje – podstičemo dijete, tj. motivišemo ga na igru;
- aktivno učestvovanje;
- brojne senzorne mogućnosti (kroz vestibularne, proprioceptivne i taktilne podražaje).

Aktivnosti su svrshodne, smislene, konkretne, jasne, ciljane, funkcionalne, sarađujuće, timske, iskustvene, pri čemu se stiču nova a obogaćuju stara iskustva.

Literatura

1. Korišćene *power point* prezentacije sa predavanja – Ivana Ristić
2. „Dijete i senzorna integracija“ – Džin Eris (Jean Ayres)
3. „Senzorna integracija iz dana u dan“ – Obiteljski priručnik za pomoć djeci sa teškoćama senzorne integracije – Lindsey Biel; Nancy Peske; (prevod Temple Grandin)

ROLE AND IMPORTANCE OF SENSORY INTEGRATION IN MODERN SOCIETY

Abstract

Sensory integration theory was founded and developed in 1972 by Jean Ayres, PhD, occupational therapist, clinical and educational psychologist.

Sensory integration represents an organized set of all senses that function smoothly in the nervous system. A total of 8 senses with which we are born such as vestibular, proprioceptive, tactile, auditory, visual, gustatory, olfactory and interoceptive help our better daily life functioning.

Dysfunction of sensory integration is the inability to process information from the environment. A child with a dysfunction of sensory integration has difficulty processing information received from the environment and often does not know how to deal with it.

Key words: *Sensory integration, Jean Ayres, senses, SI dysfunction.*

Ivana ALEKSIĆ¹
Nikolija RAKOČEVIĆ²
Dragana BRDARIĆ-LEKA³

Pregledni stručni rad
VASPITANJE I OBRAZOVANJE
XLVIII, 4, 2024
UDK 371.13:179

UTICAJ SAVREMENOG OBRAZOVNOG KONTEKSTA NA PROFESIONALNI IDENTITET NASTAVNIKA – IZAZOVI⁴

Rezime

Unutar savremenog obrazovnog konteksta, profesionalni identitet nastavnika suočava se s brojnim izazovima koji oblikuju njihovo iskustvo u nastavi. Profesionalni identitet može se definisati kao skup vrijednosti, stavova i uvjerenja o vlastitom pozivu, a u okviru ovog rada će se razmatrati ključni faktori koji utiču na njega, s posebnim osvrtom na reforme i ubrzanu integraciju tehnologije u nastavni plan i program. Nastojće se da se pruži opsežan pregled izazova s kojima se nastavnici suočavaju, te da se predlože strategije za izgradnju stabilnog i pozitivnog profesionalnog identiteta. Značaj pomenute analize leži u tome što će ona pružiti uvid u kompleksnost uloge nastavnika, kao i smjernice za razvoj efektivnijih pristupa u obrazovanju samih nastavnika. Dodatno, jedan od sve izraženijih izazova je porast nasilja usmjerenog ka nastavnicima, koje ugrožava fizičku i psihološku sigurnost, i posljedično utiče na nastavnički profesionalni identitet. Preciznije, nastavnici dosljedno izvještavaju da se u takvim okolnostima osjećaju nemoćno, što može dovesti do smanjenja njihove radne efikasnosti i generalnog zadovoljstva poslom. Stoga su potrebni sistemi podrške i adekvatne strategije kako bi se nastavnici osnažili i očuvali svoj profesionalni identitet. Detaljnijim razmatranjem pomenutih izazova, glavni cilj rada bio bi unapređenje kvaliteta obrazovanja i profesionalnog života nastavnika.

Ključne riječi: *savremeno obrazovanje, nastavnici, profesionalni identitet, izazovi.*

¹ MSc Ivana Aleksić, asistent na Fakultetu za sport i psihologiju Tims, Novi Sad.

² Dr Nikolija Rakočević, docent na Fakultetu za sport i psihologiju Tims, Novi Sad.

³ MSc Dragana Brdarić-Leka, asistent na Fakultetu za sport i psihologiju Tims, Novi Sad.

⁴ Rad je izložen na Međunarodnom naučnom skupu „Uloga i značaj obrazovanja u savremenom društvu“, održanom 20. i 21. septembra 2024. godine na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

Uvod

Profesionalni identitet nastavnika obuhvata njihov osjećaj pripadnosti, stavove, vrijednosti i percepciju vlastite uloge u obrazovnom procesu (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Pojedini autori govore o jasnoći profesionalnog identiteta (Dobrow & Higgins, 2005; Hiebert, Simpson & Uhlemann, 1992; Reiner, Döbmeier & Hernández, 2013), drugi o stepenu različitosti i specifičnosti (distinktivnosti) profesionalnog identiteta u odnosu na pripadnike drugih profesija (Calley & Hawley, 2008; Hsieh, 2016), a autori koji su pokušali da konstruišu instrumente za empirijsko istraživanje ovog fenomena (Adams, Hean, Strugis & Macleod Clark, 2006; Woo, Lu, Harris & Cauley, 2017) govore o snazi (tj. izraženosti) profesionalnog identiteta. Tradicionalno poimanje profesionalnog identiteta opisuje ovaj pojam kao relativno stabilan i trajan skup karakteristika, uvjerenja, motiva i iskustava pojedinca, na osnovu kog oni definišu sebe kao profesionalca (Ibarra, 1999). S druge strane, savremeno shvatanje pojedinca stavlja u poziciju aktivnih konstruktora sopstvenog profesionalnog identiteta. Shodno tome, profesionalni identitet, jednako kao i identitet određene ličnosti, nije nepromjenljiv entitet već dinamični, stalni i aktivni proces konstrukcije koji podrazumijeva trajno interpretiranje i reinterpretiranje iskustava pojedinca (Brott & Myers, 1999; Goodson & Cole, 1994; Lamote & Engels, 2010; Rodgers & Scott, 2008). Savremeni obrazovni kontekst, karakterisan stalnim inovacijama i društvenim promjenama, nameće niz izazova koji utiču na njihovu profesionalnu autonomiju i zadovoljstvo poslom (Day & Kington, 2008). Uloga nastavnika se sve više mijenja u skladu s potrebama digitalne ere, zahtijevajući fleksibilnost i kontinuirano usavršavanje (Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007). Pored toga, globalizacija i inkluzivno obrazovanje nameću nove standarde profesionalizma i adaptacije (Kelchtermans, 2009). Cjeloživotno učenje i usavršavanje nastavnika posljedica je društvene potrebe za kompetentnim nastavnikom, koji će biti u stanju da svoje vaspitno-obrazovno djelovanje konstantno prilagođava promjenama i zahtjevima savremenog društva, i tako osigura kvalitetan nivo vaspitno-obrazovnog procesa. Na taj način, kompetentan nastavnik istovremeno doprinosi razvoju društva i reprezentuje vlastitu potrebu da se u „vaspitno-obrazovnoj komunikaciji samoodređuje, razvija i usavršava što je u skladu s prirodom pedagoškog procesa kao načina spoznaje istine“ (Tischler, 2007, str. 294). Razumijevanje izazova s kojima se nastavnici suočavaju od suštinske je važnosti za unapređenje obrazovnih politika i praksi. Cilj ovog rada je da pregledom literature pruži uvid u to kako se različiti izazovi odražavaju na profesionalni identitet nastavnika i koje strategije mogu doprinijeti njihovom osnaživanju.

Faktori koji utiču na formiranje profesionalnog identiteta nastavnika

Profesionalni identitet nastavnika formira se kroz dinamičan proces koji uključuje lične, društvene i profesionalne faktore. Dodatno, profesionalni identitet odražava interakciju između ličnih vrijednosti i iskustava nastavnika s njihovim profesionalnim okruženjem (Beijaard et al., 2004), pri čemu je ovaj proces kontinuiran i zahtijeva prilagođavanje promjenama u obrazovnom kontekstu. Lične osobine, kao što su motivacija, samopouzdanje i lične vrijednosti, igraju ključnu ulogu u formiranju profesionalnog identiteta. Dej, Samons i Kington (2008) naglašavaju da emocionalni aspekti ličnosti značajno utiču na to kako nastavnici doživljavaju svoj posao i ulogu. Na primjer, pozitivne emocionalne kompetencije omogućavaju nastavnicima da se efikasnije suočavaju s izazovima u radu.

Formalno obrazovanje i obuka pružaju osnovu za izgradnju identiteta, dok kontinuirani profesionalni razvoj omogućava nastavnicima da se prilagode novim trendovima i zahtjevima u obrazovanju (Desimone, 2009). Kvalitet programa obuke i prilika za profesionalno usavršavanje presudni su faktori u oblikovanju nastavničke profesionalne sigurnosti i sposobnosti. Radno okruženje, uključujući odnos s kolegama, igra važnu ulogu u formiranju identiteta nastavnika. Prema nalazima istraživanja koje je sproveo Kelhtermans (2005), kolegijalna podrška i kvalitet profesionalnih odnosa mogu pozitivno uticati na motivaciju nastavnika i percepciju njihovog doprinosa obrazovanju. S druge strane, stresno radno okruženje ili nedostatak podrške može negativno uticati na profesionalni identitet i dovesti do sindroma sagorijevanja. U tom kontekstu, sindrom sagorijevanja postaje posebno relevantan, jer emocionalna iscrpljenost, koja proizilazi iz konstantne izloženosti faktorima stresa, vodi ka smanjenju osjećaja lične efikasnosti, čime se profesionalni identitet može ozbiljno ugroziti. Kreiranjem podržavajućeg radnog okruženja, jasnim definisanjem uloga i objezbeđivanjem adekvatnog priznanja, mogu se smanjiti negativni efekti profesionalnog stresa. Takođe, ulaganje u razvoj kompetencija zaposlenih i promovisanje kulture otvorene komunikacije može pomoći u očuvanju pozitivnog profesionalnog identiteta. Promjene u obrazovnim politikama i društvena očekivanja značajno utiču na profesionalni identitet nastavnika. Uvođenje novih standarda, kao što su tehnološke inovacije i inkluzivno obrazovanje, često zahtijeva prilagođavanje nastavnika (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Međutim, istraživanja pokazuju da nastavnicima često nedostaje adekvatna podrška za sprovođenje ovih promjena, što može izazvati nesigurnost i konflikt u njihovom profesionalnom identitetu (OECD, 2020). Kulturne i društvene norme utiču na percepciju nastavničke profesije i očekivanja od nastavnika. Na primjer, u zajednicama gdje se nastavnici visoko cijene, njihovo zadovoljstvo poslom i profesionalni identitet su izraženiji

(Flores & Day, 2006). Suprotno tome, negativna percepcija nastavničke profesije može ugroziti identitet i motivaciju nastavnika. Uvođenje digitalnih tehnologija u učionicu promijenilo je tradicionalne nastavne prakse i redefinisalo ulogu nastavnika iz predavača u facilitatora učenja (OECD, 2020). Iako tehnologija omogućava personalizaciju učenja, mnogi nastavnici osjećaju nesigurnost zbog nedostatka adekvatne obuke i podrške (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). To može dovesti do narušenog profesionalnog identiteta i osećaja kompetencije. Inkluzivno obrazovanje, koje promovise ravnopravnost i participaciju svih učenika, zahtijeva od nastavnika da prilagode svoje pedagoške pristupe (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Nedostatak resursa i podrške u inkluzivnim okruženjima često dovodi do stresa i frustracije među nastavnicima, što može negativno uticati na njihovu motivaciju i profesionalni identitet (Florian, 2012). Formiranje profesionalnog identiteta nastavnika složen je proces pod uticajem ličnih, profesionalnih i društvenih faktora, a razumijevanje upravo tih faktora ključno je za kreiranje obrazovnih politika i programa koji će podržati nastavnike u njihovoj profesionalnoj ulozi i doprinijeti razvoju obrazovanja.

Teorije i faze profesionalnog razvoja nastavnika

Cilj obrazovne institucije je da razvija i izgrađuje kompetentnog pojedinca, ali to nije moguće bez obrazovanog nastavnika, njegove motivacije, sposobnosti i sve češće proširene profesionalne uloge (Maksimović, Osmanović & Stošić, 2018). Uloga nastavnika više nije samo da prenosi informacije učenicima, već da postane profesionalac, organizator i lider obrazovnog procesa. Da bi odgovorio izazovu promjene i uspješno pratio inovacije koje svakodnevno mijenjaju obrazovni sektor, nastavniku je neophodno da se profesionalno razvija i usavršava svoje kompetencije. Jasno i čvrsto poznavanje osnovnih vještina i posjedovanje odgovarajućih kompetencija jeste ključno za svakog nastavnika, ali je ujedno i samo početak kontinuiteta učenja tokom čitavog života. Profesionalni razvoj nastavnika ključan je za unapređenje obrazovnog procesa i prilagođavanje savremenim pedagoškim izazovima. Različiti autori i teorijski pristupi analiziraju faze profesionalnog razvoja nastavnika, pružajući uvid u dinamičnost ovog procesa.

Autor *Teorije razvoja karijere* Donald Super, kao jedan od pionira u istraživanju karijernog razvoja, smatrao je da profesionalni razvoj uključuje različite faze kroz koje pojedinci prolaze tokom života. Ovaj autor je identifikovao faze istraživanja, uspostavljanja, održavanja i opadanja, koje se mogu primijeniti i na razvoj nastavnika (Super, 1957). Sumirajući Superovo gledište, može se zaključiti da, sa aspekta cjelokupnog razvoja ličnosti, profesionalni razvoj predstavlja samo jedan njegov segment. Takođe, jasno je da je profesionalni razvoj povezan

s donošenjem važnih životnih odluka i ukršten s periodima ličnog razvoja. „Govoreći o determinantama profesionalnog izbora Super ih deli na *personalne i situacione*. Pored slike o sebi, personalne determinante koje su od uticaja na izbor zanimanja su: biološko nasleđe, sposobnosti, postignuće, potrebe i vrednosti, interesovanja, stavovi i samosvest. Situacione determinante (socijalna struktura okruženja, istorijske promene, socioekonomska struktura društva, praksa zapošljavanja, škola, zajednica i porodica pojedinca), po njemu, imaju manji učinak u procesu determinacije“ (Marušić, 2013, str. 37).

U okviru Hubermanovog modela razvoja nastavnika, Majkl Huberman (1989) detaljno je analizirao profesionalni život nastavnika, ističući pet faza:

1. Inicijalno prilagođavanje, gdje nastavnici pokušavaju da steknu sigurnost u učionici.
2. Stabilizacija, kada nastavnici uspostavljaju rutine i osjećaju veći nivo kompetencije.
3. Eksperimentisanje i inovacije, faza u kojoj su nastavnici otvoreni za nove metode i tehnike.
4. Sumnje i pitanja o sopstvenoj karijeri, koja često nastaju tokom sredine karijere.
5. Povlačenje, faza kada nastavnici smanjuju intenzitet rada i pripremaju se za penzionisanje.

Teorija faza profesionalnog razvoja, koju je postavio Huberman, nudi uvid u dinamičan proces kroz koji nastavnici prolaze tokom svoje profesionalne karijere. Ova teorija identifikuje različite faze razvoja učenja i iskustva nastavnika, počevši od početnih godina nastave do viših faza karijere, naglašavajući promjene u profesionalnom identitetu i potrebama tokom vremena. Huberman (1989) istražuje kako se profesionalni razvoj nastavnika mijenja kako se iskustvo povećava, s fokusom na ključne aspekte kao što su profesionalna sigurnost, inovativnost, eksperimentisanje i refleksija. Ovaj pristup omogućava razumijevanje izazova i potreba nastavnika u različitim periodima njihove karijere, a time se i razvijaju efikasniji programi za podršku njihovom profesionalnom razvoju.

Prema Fulanu i Hargrejsu (1992), profesionalni razvoj nastavnika obuhvata tri glavne oblasti:

1. Razvoj stručnih vještina
2. Razvoj profesionalnih vrijednosti
3. Razvoj kolegijalnih odnosa

Ove oblasti su međusobno povezane i ključne za kontinuirani napredak. Profesionalni razvoj nastavnika zavisi od niza faktora, uključujući individualne karakteristike, podršku kolega i škole, kao i društveno-kulturne okvire u kojima nastavnici rade (Day, 1999). Efikasan razvoj zahtijeva stalno učenje kroz formalne obuke, mentorstvo, refleksiju i saradnju. Danas se profesionalni razvoj često

posmatra kroz prizmu koncepta cjeloživotnog učenja. Tehnološke inovacije, promjene u kurikulumu i veći naglasak na inkluziju zahtijevaju da nastavnici konstantno usavršavaju svoje kompetencije. Profesionalni razvoj nastavnika nije linearan proces, već dinamičan i individualizovan put koji zavisi od konteksta i ličnih ambicija. Razumijevanje teorijskih okvira i faza ovog razvoja može doprinijeti boljem planiranju i podršci za nastavnike.

Impakt profesionalnih kompetencija nastavnika

Profesionalne kompetencije nastavnika predstavljaju osnovu za kvalitetnu nastavu i obrazovni proces, jer omogućavaju učiteljima da efikasno i odgovorno obavljaju svoj posao u skladu s potrebama učenika i zahtjevima obrazovnog sistema. U savremenom obrazovanju, uloga nastavnika proširila se i obuhvata ne samo prenošenje znanja, već i razvijanje vještina, stavova i vrijednosti koje su neophodne za cjelokupni razvoj učenika. Profesionalne kompetencije nastavnika, stoga, obuhvataju širok spektar vještina i znanja, od dubokog razumijevanja predmetnog sadržaja i pedagogije do sposobnosti za primjenu novih tehnologija i usmjeravanje učenika prema ciljevima obrazovanja (Battey & Franke, 2008; Cheung, 2008; Darling-Hammond, 2006).

U literaturi se često ističe značaj kombinacije stručnosti u predmetnoj oblasti i pedagoških vještina kao ključnih komponenti profesionalnih kompetencija (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Pedagoško sadržajno znanje (Pedagogical Content Knowledge – PCK) jedan je od najvažnijih aspekata ovih kompetencija, jer omogućava nastavnicima ne samo da prenesu činjenice, već i da angažuju učenike u procesu aktivnog učenja (Shulman, 1987). Uz to, razvoj kompetencija u oblasti upotrebe novih tehnologija u nastavi, poznat kao Pedagoško Tehničko Sadržajno Znanje (Pedagogical Technical Content Knowledge – PTCK), postaje sve važniji u digitalnom dobu, jer omogućava nastavnicima da efikasno koriste alate i resurse koji poboljšavaju proces učenja (Chai, Koh & Tsai, 2010; Koehler & Mishra, 2009).

Pored tehničkih vještina, profesionalne kompetencije uključuju i emocionalnu i socijalnu inteligenciju koja omogućava nastavnicima da razvijaju pozitivne odnose sa učenicima, kolegama i roditeljima. Komunikacija, rješavanje konflikata, kao i sposobnost da se prepozna i odgovori na emocionalne i obrazovne potrebe učenika, postaju ključni aspekti profesionalnih kompetencija (Hattie, 2009). Takođe, nastavnici koji kontinuirano rade na svom profesionalnom razvoju kroz obrazovne programe i usavršavanja, demonstriraju značajnu posvećenost učenju i rastu u svojoj profesiji (Darling-Hammond, 2006).

U obrazovnim okruženjima opšte je prihvaćeno da profesionalno kompetentni nastavnici moraju imati duboko i potpuno razumijevanje oblasti koju

podučavaju, kao i pedagoško znanje koje im omogućava da razumiju kako učenici uče, kako bi bolje zadovoljili njihove potrebe (Battey & Franke, 2008; Cheung, 2008; Enyedy, Goldberg & Welsh, 2006). Konkretno, iz perspektive profesionalnih uloga, Enjedi i saradnici (2006) navode da se profesionalni identitet nastavnika može posmatrati u kontekstu profesionalnih praksi nastavnika ili njihovih aktivnosti (šta oni rade) i profesionalnih uloga (ko su oni). Ovu ideju podržava i Andževski (2009), koji je istraživao odnose između identiteta nastavnika, znanja i nastavničkih praksi, u nedavnom istraživanju koje je sugerisalo da je profesionalni identitet nastavnika kombinacija onoga što oni znaju (stručnost u kurikulumu) i pedagogije koju koriste kako bi to primijenili u praksi. Zapravo, mnogi istraživači (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Chai, Koh & Tsai, 2010; Cheung, 2008; Darling-Hammond, 2006) tvrdili su da za postizanje kompetentnosti nastavnici moraju biti dobri u sljedećim oblastima: stručnost u predmetu i ciljevi kurikuluma (obrazovni ciljevi i svrha za vještine, sadržaj i predmet), nastavi (sadržaj plus pedagogija sadržaja, nastava za različite učenike, ocjenjivanje i upravljanje učionicom) i razvoju učenika u društvenom kontekstu (učenje, ljudski razvoj i jezik). Drugim riječima, potrebna su i duboka znanja o predmetu i pedagoško-sadržajna znanja (PCK), kao i znanje novih tehnologija primijenjenih na nastavu predmeta (PTCK) u ovom digitalnom dobu (Chai et al., 2010; Cheung, 2008; Koehler & Mishra, 2009; Mishra & Koehler, 2006). Posebno, s prelaskom s tradicionalnih učiteljskih, učenički-centralizovanih koncepcija nastave ka učenju koje je više orijentisano na učenike u učionicama 21. vijeka, od učitelja se očekuje da bude više facilitator učenja, a manje prenosilac znanja, fokusirajući se na procese konstrukcije i korišćenja znanja učenika (Beijaard et al., 2000; Darling-Hammond, 2006). Suštinski, profesionalni identitet učitelja je blisko povezan sa ulogom učitelja u učionici, kao i direktno povezan sa „znanatom“ nastave, odnosno kompetencijama učitelja u njegovom ili njenom profesionalnom znanju i vještinama (Hagger & McIntyre, 2006). Kako Hamachek (1999) navodi, „Svesno, učimo ono što znamo; nesvesno, učimo ko smo mi.“

Strategije obrazovanja u periodu tranzicije

Proces reforme obrazovanja neizostavno su pratila odgovarajuća zakonska akta, zakoni, propisi i strategije. Tako se Akcionim planom za sprovođenje Strategije obrazovanja u Srbiji do 2020. godine ističu četiri cilja dugoročnog razvoja obrazovanja, koji su definisani na sljedeći način:

1. Povećanje kvaliteta procesa i ishoda obrazovanja do maksimalno održivog nivoa, koji je u skladu s teorijskim naučnim saznanjima i adekvatnom obrazovnom praksom

2. Rad na povećanju obuhvata stanovništva u obrazovnom procesu od predškolskog nivoa, osnovnoškolskog, srednjoškolskog, visokog obrazovanja pa do cjeloživotnog učenja
3. Težnja ka relevantnosti obrazovanja finansiranog iz javnih izvora, posredstvom usaglašavanja struktura sistema obrazovanja s potrebama pojedinaca, socijalnog, kulturnog, ekonomskog, medijskog, istraživačkog, obrazovnog, javnog, administrativnog sistema, kao i svih ostalih
4. Povećanje efikasnosti prilikom završetka obrazovanja u roku koji je predviđen za to, uz minimalno produženje trajanja i smanjenje napuštanja školovanja uz upotrebu svih dostupnih resursa (Akcioni plan za sprovođenje Strategije obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, prema Vuković, 2020).

Uprkos činjenici da informaciono-komunikacione tehnologije doprinose razvoju obrazovanja, ne smije se izgubiti iz vida činjenica „da je za brojne ciljne grupe, naročito one koje imaju poteškoća u učenju, ili probleme s motivacijom i samopouzdanjem, nastavnik još uvek ključan faktor uspeha. Takođe, brojne su oblasti i kompetencije koje se ne mogu savladati bez izlaska iz zone komfora, dekonstrukcije stereotipa, sučeljavanja stavova, vođene izgradnje kritičkog mišljenja kroz čitanje, diskusiju, sistematično davanje povratne informacije“ (Popović, 2019, str. 154). Odsustvom kritičke distance prema mnoštvu preplavljujućih izvora koji su postali dostupni posredstvom informacionih tehnologija, uz sve navedene faktore, stvoreni su uslovi za potcjenjivanje same potrebe za nastavnicima i njihovim prisustvom u fizičkom i duhovnom smislu.

Profesionalni razvoj nastavnika – put do kvalitetnog obrazovanja za sve

Jedan od ključnih elemenata u većini ozbiljnih i obećavajućih obrazovnih reformi jeste profesionalni razvoj nastavnika i društva, koji konačno priznaju da nastavnici nijesu samo jedna od „varijabli“ koje treba promijeniti da bi se poboljšali njihovi obrazovni sistemi, već su i najznačajniji agensi promjene u ovim reformama. Ova dvostruka uloga nastavnika u obrazovnim reformama – kako subjekata, tako i objekata promjena – čini polje profesionalnog razvoja nastavnika rastućim i izazovnim područjem, pa je u svjetlu toga izazvalo veliku pažnju istraživača tokom posljednjih godina. Govoreći o profesionalnom razvoju nastavnika, autorke Kostović i Oljača (2012, str. 93) ukazuju da „menadžment promena u školi predstavlja u savremenim uslovima najvažniju strategiju profesionalnog razvoja i ostvarivanja kvaliteta na svim nivoima obrazovnog sistema. Ukoliko je u školi prioritet efikasno uvođenje promena, onda mora da se pokrene ceo kolektiv ka identifikaciji potreba za promenama, pritiscima i otporu koji će se javiti u odnosu na promene, planiranju strategija uvođenja promena, sadržaju

promena i procesa implementacije u sopstveni i rad svakog člana kolektiva“. Tu je, može se reći, zapravo riječ o makrokontekstu promjena, kao i o mikrofaktori- ma, institucionalnim i onim personalnim koji su vezani za promjene.

Profesionalni razvoj nastavnika predstavlja ključni aspekt unapređenja kva- liteta obrazovanja, jer direktno utiče na kompetencije nastavnika, njihov profe- sionalni identitet i sposobnost da odgovore na savremene zahtjeve obrazovnog procesa. U kontekstu savremenog obrazovanja, profesionalni razvoj ne podra- zumijeva samo sticanje novih znanja i vještina, već i kontinuiranu refleksiju o nastavnoj praksi, prilagođavanje promjenama u društvu i tehnologiji, kao i unap- ređenje pedagoških pristupa u radu sa učenicima različitih potreba i mogućnosti. Savremeni obrazovni sistemi zahtijevaju od nastavnika da budu nosioci promje- na, koji kroz inovativne pristupe i saradnju s kolegama i zajednicom doprinose razvoju inkluzivnog i pravičnog obrazovanja. Profesionalni razvoj omogućava nastavnicima da razviju kritičko mišljenje, osnaže svoju autonomiju i unaprijede svoje metode rada, što rezultira podizanjem kvaliteta nastave i boljim ishodima za sve učenike. U Republici Srbiji, akcioni planovi i strategije razvoja obrazova- nja prepoznaju značaj profesionalnog razvoja nastavnika i definišu ga kao prio- ritet. Međutim, implementacija ovih politika često se suočava sa izazovima kao što su nedostatak resursa, neprilagođeni programi obuka i nedovoljna poveza- nost teorijskih i praktičnih znanja. Kako bi profesionalni razvoj imao dugoročan i održiv uticaj, neophodno je uspostaviti sistemsku podršku kroz kontinuirane i kvalitetne programe obuke, mentorstvo, umrežavanje i mogućnost primjene stečenih znanja u svakodnevnom radu.

Različiti oblici profesionalnog razvoja, kao što su seminari, radionice i mentorstvo, ključni su alati u unapređenju kompetencija nastavnika. Međutim, Vuković (2018) upozorava da je važno prilagoditi programe obuke specifičnim potrebama pojedinaca i škola kako bi oni bili efektivni. Ulaganje u profesio- nalni razvoj doprinosi ne samo profesionalnom rastu nastavnika, već i njihovoj motivaciji i zadovoljstvu poslom. Prema UNESCO izveštaju (2021), kvalitetno obrazovanje je jedan od glavnih stubova održivog razvoja, a dobro obučeni na- stavnici igraju ključnu ulogu u ostvarenju ovog cilja. Na kraju, profesionalni razvoj nije samo obaveza nastavnika, već i zajednička odgovornost škola, obra- zovnih institucija i donosioca politika.

Zaključak i preporuke

Savremeni obrazovni kontekst predstavlja složen okvir koji može i osnažiti i ugroziti profesionalni identitet nastavnika. Kvalitetno obrazovanje prepoznaje se kao osnovni preduslov za društveni, ekonomski i kulturni razvoj. U savreme- nom društvu uloga nastavnika značajno se proširila – oni nijesu samo prenosiooci

znanja, već i mentori, facilitatori, inovatori i lideri u obrazovanju. Savremeni obrazovni kontekst, obilježen ubrzanom digitalizacijom, promjenama u obrazovnim normama i metodologijama, kao i zahtjevima za inkluzivnim pristupom učenju, ima značajan uticaj na profesionalni identitet nastavnika. Ovaj kontekst stavlja pred nastavnike nove izazove u pogledu uloge koju igraju u učionica-ma, njihovih pedagoških vještina, sposobnosti za primjenu novih tehnologija i sposobnosti da odgovore na sve složenije potrebe učenika. Profesionalni razvoj nastavnika predstavlja ključni element u unapređenju kvaliteta obrazovnog sistema i stvaranju jednakih prilika za sve učenike. Teorijske i empirijske analize ukazuju na to da je profesionalni identitet opravdano proučavati kao interaktivni fenomen, jer se može ostvariti samo kroz međuzavisno ponašanje usmjereno ka ličnoj identifikaciji. U kontekstu savremenih nastavnika, njihove pozicije, uloge i funkcije, zajedno sa složenim okruženjem u kojem obavljaju svoje aktivnosti, stvaraju okolnosti i zadatke koji se ne mogu postići bez razvoja profesionalnog identiteta. Profesionalni identitet je višedimenzionalan koncept koji obuhvata različite teorijske perspektive ovog fenomena, kao i empirijsku verifikaciju. Važno je pružiti kontinuiranu podršku kroz adekvatnu obuku, smanjenje administrativnih opterećenja i izgradnju kolegijalne saradnje. Dalja istraživanja treba usmjeriti na razumijevanje individualnih i kolektivnih strategija prilagođavanja nastavnika kako bi se podržao njihov profesionalni razvoj. S obzirom na sveprisutnu primjenu novih tehnologija u nastavi, potrebno je istražiti kako digitalizacija i upotreba edukativnih tehnologija utiču na identitet nastavnika, njihovu profesionalnu pripremu i ulogu u učionici. Takođe, potrebno je proučiti kako različiti obrazovni sistemi (nacionalni, regionalni) oblikuju profesionalni identitet nastavnika, kao i kako specifični kulturni i obrazovni konteksti utiču na profesiju. Ove preporuke mogu doprinijeti dubljem razumijevanju profesionalnog identiteta nastavnika i pomoći u oblikovanju politika i praksi koje će omogućiti nastavnicima da se uspješno prilagode i razvijaju u savremenom obrazovnom okruženju.

Literatura

1. Adams, K., Hean, S., Sturgis, P. & Macleod Clark, J. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55–68.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x>

2. Andrzejewski, C. E. (2009). The relationship between teacher identity, knowledge, and practices. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 387–396.
3. Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
4. Battey, D. & Franke, M. L. (2008). The development of teachers' knowledge and understanding: A study of a professional development project. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1351–1367.
5. Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
6. Beijaard, D. & Meijer, P. C. (2017). Teacher identity and teacher well-being: The role of educational psychology. *Learning and Individual Differences*, 57, 24–30. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.001>
7. Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal and professional perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
8. Brown, M. (2011). Teacher identity and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 213–223.
9. Brott, P. E. & Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling*, 2(5), 339–348.
10. Calley, N. G. & Hawley, L. D. (2008). The professional identity of counselor educators. *Clinical Supervisor*, 27(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/07325220802221456>
11. Chai, C. S., Koh, J. H. L. & Tsai, C. C. (2010). A review of the technological pedagogical content knowledge framework. *Educational Technology & Society*, 13(4), 104–112.
12. Cheung, D. (2008). Learning to teach in the globalized era: Reflections from a teacher development programme. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 574–581.
13. Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
14. Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
15. Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
16. Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education.

17. Day, C., Sammons, P. & Kington, A. (2008). Effective classroom practice: A mixed-method study of influences and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 85–107.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
18. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
19. Dillard, C. B. (2006). *On spiritual activism: Women of color and the political spirituality of the black freedom struggle*. Rowman & Littlefield
20. Dobrow, S. R. & Higgins, M. C. (2005). Developmental networks and professional identity: A longitudinal study. *Career Development International*, 10(6/7), 567–583. <https://doi.org/10.1108/13620430510620629>
21. Enyedy, N., Goldberg, J. & Welsh, K. M. (2005). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68–93. <https://doi.org/10.1002/sce.20096>
22. Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
23. Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285. <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
24. Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. Routledge.
25. Goodson, I. & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.
26. Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Teaching and learning in the classroom* (2nd ed.). Open University Press.
27. Hamachek, D. E. (1999). *Psychology in teaching and learning* (2nd ed.). Longman.
28. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
29. Hiebert, B., Simpson, S. & Uhlemann, M. R. (1992). Professional identity and counselor education. *Canadian Journal of Counselling*, 26(4), 243–256.

30. Hill, H. C. & Williams, B. A. (2009). Teacher identity and professional development: The role of interaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 545–552.
31. Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57.
32. Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791. <https://doi.org/10.2307/2667055>
33. Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
34. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
35. Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
36. Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
37. Maksimović, J., Osmanović, J. & Stošić, L. (2018). Teachers as reflective practitioners with the function of improving educational practice in primary school in Serbia. *Sodobna pedagogika / Journal of Contemporary Educational Studies*, 69(135), 306–324.
38. Marušić, M. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja komparativna analiza Srbije i Grčke* [Doctoral dissertation]. Beograd: Filozofski fakultet.
39. Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
40. Popović, K. (2019). Nastavnik u globalnoj Agendi 2030: značaj, uloga i profesionalni razvoj. *Nastava i vaspitanje*, 68(2), 143–158.
41. Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732–755). Routledge.

42. Reiner, S. M., Dobmeier, R. A. & Hernández, T. J. (2013). Perceived professional identity and professional competence among counselor educators. *Counselor Education and Supervision*, 52(3), 220–233.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2013.00038.x>
43. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Educational Researcher*, 16(7), 4–14.
44. Vartuli, S. & Rohs, F. R. (2009). The influence of self-perceived professional identity on teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 738–748.
45. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
46. Walkington, C. (2005). The teacher identity of the pre-service teacher: The influence of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 1135–1149.
47. Watson, S. R. (2009). Teacher identity development: A review of the literature. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 239–243.
48. Yim, S. H. & Mok, M. M. C. (2011). Teacher identity development of pre-service teachers in a multicultural setting. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/02188791.2011.567234>
49. Zeichner, K. M. (2010). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.
50. Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). Macmillan.
51. Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.
<https://doi.org/10.1080/13540600309349>
52. Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogy, and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 965–983.
53. Zhang, J. (2012). The study of teacher identity and teacher development. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(5), 1084–1089.
54. Watson, S. R. (2009). Teacher identity development: A review of the literature. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 239–243.

INFLUENCE OF MODERN EDUCATIONAL CONTEXT ON PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS – CHALLENGES

Abstract

This article provides valuable insights into the professional identity of modern teachers along with many challenges that they face and how they shape their teaching experience. Professional identity can be defined as a set of values, attitudes and beliefs about one's vocation, and this paper will attempt to consider the key factors that influence it, with special reference to reforms and accelerated integration of technology into the curriculum. The paper is aimed to provide a comprehensive overview of challenges that teachers face, and to propose strategies for building a stable and positive professional identity. The importance of aforementioned analysis is the provision of an insight into the complexity of teacher's role, as well as the guidelines for the development of more effective approaches in teacher education. Additionally, violence against teachers has increased which threatening their physical and psychological safety, and consequently affects their professional identity. More precisely, teachers consistently report that they feel powerless in such circumstances, which can lead to a decrease in their work efficiency and general job satisfaction. Therefore, support systems and adequate strategies are needed in order to empower teachers and preserve their professional identity. A detailed discussion of the said challenges was presented through this paper in order to make a contribution to improvement of education quality and the professional life of teachers.

Key words: *contemporary education, teachers, professional identity, challenges.*

Milica VUJISIĆ¹

PERCEPCIJE RODITELJA I NASTAVNIKA O UTICAJU VIDEO-IGARA NA GOVOR DJECE

Rezime

U radu se bavimo percepcijama roditelja i nastavnika o uticaju video-igara na govor djece. Naš rad sastoji se od teorijskog i istraživačkog dijela. U teorijskom dijelu rada govori se o istraživanjima uticaja video-igara na govor djece i učenika, te o posljedicama tog uticaja. Posebno je apostrofiran uticaj video-igara na učenje maternjeg i stranog jezika.

Istraživanje smo realizovali s ciljem da utvrdimo percepcije roditelja i nastavnika o uticaju video-igara na govor djece. Uzorak istraživanja sačinjavalo je 108 nastavnika i 84 roditelja iz osnovnih škola u Crnoj Gori. Ovi ispitanici odabrani su putem slučajnog uzorka kako bi se osigurala reprezentativnost uzorka. Za dobijanje podataka koristili smo anketni upitnik za nastavnike i roditelje.

Rezultati istraživanja pokazuju da upotreba posebnih oblika komunikacije u video-igrama i na društvenim mrežama negativno utiče na govor djece, odnosno njihov vokabular. Dobijeni rezultati pokazuju da upotreba slenga, emotikona i grafičkih skraćenica u komunikaciji na društvenim mrežama negativno utiče na ukupnu pismenost djece.

Nalazi našeg istraživanja upućuju na konstataciju da djeca koja više vremena provode na društvenim mrežama i igrajući video-igre, slabije komuniciraju s vršnjacima i nastavnicima od djece koja to ne čine ili u značajno manjoj mjeri čine. To ne znači da bi djeci trebalo uskratiti video-igre i modernu tehnologiju, već je potrebno kontrolisati vrijeme i ograničiti njihovu upotrebu.

Ključne riječi: *djeca/učenici, govor, percepcije roditelja i nastavnika, video-igre.*

¹ Mr Milica Vujisić, OŠ „Pavle Rovinski“ Podgorica.

Uvod

Starije generacije oduvijek gaje određenu dozu skepticizma prema napretku tehnike, tehnologije i drugih modernih izvora kojima se mijenjaju obrasci komunikacije, socijalizacije i ponašanja mladih. Sokrat je koristio živu riječ kao moćno sredstvo vaspitnog uticaja, vješto vođenje razgovora o vrlini, dobroti, pravičnosti, ljepoti i sličnim temama.

Prije hiljadu godina, kada je pisanje postalo tehnički jednostavnije i pristupačnije, mudri starci su upozoravali da će sposobnost pisanja negativno uticati na inteligenciju budućih generacija, jer im neće biti potrebno da pamte informacije i vježbaju svoju memoriju. Kada se štampa proširila među odraslim stanovništvom, javio se strah da će štampani romani pokvariti mlade, posebno djevojke. Dolaskom televizora u svaki dom, TV programi su često optuživani za nanošenje nepopravljive štete budućim generacijama, kako fizički, tako i psihički i socijalno. Danas se čini da internet i video-igre predstavljaju glavnu prepreku za pravilan govor i komunikaciju tinejdžera.

Sporovi o koristi i šteti kompjutera vode se gotovo na svim društvenim nivoima. Naučnici, proučavajući problem formiranja mišljenja savremene djece i adolescenata, uticaj računara i interneta na fizičko i mentalno zdravlje, dolaze do dvosmislenih zaključaka. Virtuelna komunikacija, koja je nastala usljed brzog razvoja interneta, iznjedrila je poseban jezik – jezik virtuelne komunikacije. Brojni razgovori, otvoreni forumi i lične/profilne stranice kreirane na mreži glavni su načini komunikacije mladih. Tokom godina virtuelne igre razvili su poseban jezik – jezik interneta – i drugačiju komunikaciju. Ovaj način komuniciranja aktivno prodire u naš svakodnevni život. Da li je to dobro ili loše? U ovom radu pokušaćemo da odgovorimo na ovo pitanje kroz analizu percepcije roditelja i nastavnika o uticaju video- igara na govor djece.

Značaj ovog istraživanja je u tome što nudi nove i korisne informacije, ne samo za adolescente, već i za odraslu populaciju. Željeli bismo da ljudi razmišljaju o potrebi zaštite našeg jezika i da ne podlegnu uticaju slenga kada komuniciraju na društvenim mrežama.

Svjedoci smo da se učenici iz generacije u generaciju upisuju u školu sa sve slabijim vokabularom. Brojna istraživanja pokazuju da se današnja djeca sve češće nepravilno izražavaju i imaju oskudan rječnik. S druge strane, lingvisti i psiholozi kažu da je govor važno sredstvo za razmišljanje, sposobnost kreativnog mišljenja i razvoja intelekta (Crystal, 2007).

Adekvatan razvoj govora djeteta direktno utiče na formiranje djetetovog karaktera i emocija, dok neadekvatan razvoj ometa učenje (Kostov, 2020).

U prvom poglavlju nastojali smo da kroz teorijsku elaboraciju na što adekvatniji način apostrofiramo uticaj interneta i video-igara na govor djece. Cilj

ovog rada jeste da istraži različite aspekte uticaja video-igara na govor mlade djece. Proučavanje literature i istraživanje stručnih mišljenja pomogli su nam da bolje razumijemo kako video-igre mogu uticati na jezički razvoj, rječnik, gramatiku, izražavanje i komunikacijske vještine kod mlade populacije. Takođe smo razmotriti potencijalne pozitivne i negativne efekte video-igara na govor djece, te važnost ravnoteže između digitalnih i drugih aktivnosti u njihovom razvoju. Posebno smo se osvrnuli na vokabular i komunikaciju. Prikazali smo negativne i pozitivne uticaje na usvajanje maternjeg i stranog jezika. Trudili smo se da prikazemo posljedice uticaja video-igara na govor djece, s posebnim osvrtom na djecu od šest do jedanaest godina.

U drugom dijelu rada prikazana je metodološka postavka, kao i rezultati dobijeni istraživanjem. Došli smo do rezultata koji nam govore o percepciji nastavnika i roditelja o uticaju video-igara na govor djece i učenika, analizirajući pozitivne i negativne aspekte njihovog uticaja. Razumijevanje uticaja video-igara na govor djece od šest do jedanaest godina ima značaj za roditelje, staratelje i stručnjake koji se bave dječjim razvojem, s obzirom na to da je ova starosna populacija u fazi razvoja jezičkih vještina koje utiču na njihov govor, komunikaciju i pisanu sposobnost uopšte.

U zaključku smo dali određene preporuke koje se odnose na temu rada. Pokušali smo da prikazemo smjernice za roditelje i staratelje o adekvatnoj upotrebi digitalnih igara u cilju podsticanja jezičnog razvoja kod djece. Razumijevanje ove teme je ključno kako bismo osigurali da digitalne igre budu korisne i podržavajuće u dječjem, jezičkom razvoju.

Uticaj video-igara na govor djece i učenika

Video-igre imaju značajan uticaj na život gotovo cijele populacije, posebno na djecu uzrasta od šest do jedanaest godina. Kroz svoj evolutivni razvoj, postale su kompleksan medij koji kombinuje vizuelne i auditivne elemente kako bi stvorile gotovo vjerodostojne simulacije stvarnosti. Ova promjena ogleđa se u činjenici da je industrija video-igara postala najbrže rastuća kreativna industrija na svijetu, privlačeći ogroman broj igrača (Kosjerina, 2015).

U prošlosti video-igre su često shvatane kao sredstvo zabave za mlade, ali se sada prepoznaju kao moćan i kompleksan novi medij. Autori sve više prepoznaju da video-igre nijesu samo sredstvo zabave, već i oblik medijske prakse koji kombinuje audiovizuelne elemente i kulturu igranja. Ova promjena u percepciji video-igara otvara mnoge nove mogućnosti za njihovo različito tumačenje i proučavanje (Bugarski, 2005; Matović, 2011; Stojanović, 2019).

Maršal Makluan je poznat po svojim knjigama i radovima koji se bave medijima i komunikacijom. Njegova najpoznatija knjiga je „Razumjeti medije: Ekstenzija čovjeka“ (engl. *Understanding Media: The Extensions of Man*) iz

1964, gdje je izložio ključne teorije o medijima kao proizvođačima ljudskih čula i društvenim promjenama koje donose. Takođe je poznat po razdvajanju medija na „tople“ i „hladne“. „Topli“ mediji su obično manje interaktivni, dok „hladni“ mediji zahtijevaju aktivno učešće publike. Iako se video-igre često percipiraju kao bogate informacijama i interaktivne, one se, prema Makluanovoj klasifikaciji, smatraju „hladnim“ medijima jer zahtijevaju aktivno učešće igrača kako bi se razumjela poruka i postigao cilj. Međutim, moderne video-igre postaju sve „toplije“ kako se razvijaju. Ovo čini video-igre interaktivnim i angažovanijim medijem, što se razlikuje od njihove tradicionalne percepcije kao „hladnog“ medija.

Ideja o video-igramama kao mediju do skoro je bila veoma skromno zastupljena u udžbenicima i tekstovima koji se odnose na sferu medija i komuniciranja (Anderson, 2004). Evidentno je da video-igre nemaju samo zabavnu, već i edukativnu funkciju. (Bilić & Ljubić, G., 2011). Tako se sve češće može (u naučnoj literaturi) naći objašnjenje da su video-igre vid medijske prakse koji je nastao hibridizacijom audiovizuelnih medijskih formi i kulture igranja (Slivar, 2009).

Iz ove promjene u posmatranju video-igara kao vrste novog medija pojavile su se i mnoge nove mogućnosti njihovog različitog tumačenja. Analiza diskursa o kulturi video-igara i digitalnoj kulturi je ključna za dublje razumijevanje ovih fenomena, njihovog uticaja na društvo i oblikovanje našeg identiteta. Objašnjavanje diskursa pomaže nam da razumijemo kako se o kulturi video-igara i digitalnoj kulturi diskutuje u medijima, akademskim krugovima, igračkoj zajednici i drugim relevantnim izvorima. Dublje razumijevanje ovih fenomena i njihovog mjesta u društvu pomaže nam da prepoznamo njihovu sociokulturnu važnost i uticaj. Kultura video-igara i digitalna kultura postale su neodvojivi dio naše svakodnevice, oblikujući način na koji se zabavljamo, komuniciramo i doživljavamo svijet oko sebe (Šego, 2009).

Internet ima sve značajniju ulogu u našem svakodnevnom životu. Mobilni uređaji postali su neizostavan dio života miliona ljudi. Širom svijeta uređaji koji podržavaju veb, kao što su pametni telefoni i tableti, evoluirali su u osnovne alate za komunikaciju, pristup informacijama i zabavu. U januaru 2023. godine bilo je 5,6 milijardi korisnika interneta ili 77% cjelokupnog stanovništva (UNICEF, 2022). Broj korisnika interneta godišnje se povećava za 4%, što je oko 40 miliona prosječno godišnje (UNICEF, 2022). Prosječan globalni korisnik interneta troši sedam sati na mreži svaki dan. To je povećanje za 17 minuta u odnosu na prethodnu godinu. Internetu pristupa preko mobilnih uređaja oko 80% ljudi, a samo 20% preko desktop računara (UNICEF, 2022). U 2022. godini 3,8 triliona sati potrošeno je za korišćenje aplikacija na mobilnim uređajima (UNICEF, 2022).

Uz sveprisutnost digitalnih uređaja, video-igre su postale nezaobilazni dio svakodnevnog životnog iskustva mnoge djece i adolescenata. Osim što pružaju

zabavu i interakciju, ove igre takođe imaju mogućnost da utiču na razvoj govornih vještina mladih. Prema podacima iz 2022. godine, 75% djece uzrasta od šest do dvadeset četiri godine koristi internet, dok oko 65% ostale svjetske populacije takođe pristupa mreži (UNICEF, 2022). Adolescenti provode sve više vremena na internetu i ovom trendu se pridružuje još mlađa populacija. Svako pola sekunde jedno dijete prvi put ulazi na internet (UNICEF, 2022).

Podaci o broju djece, uzrasta od šest do dvadeset četiri godine, koji pristupaju internetu u Crnoj Gori nedovoljno su istraženi, ali sama činjenica da je Crna Gora, po posljednjem istraživanju globalnog indeksa o konkurentnosti Svjetskog ekonomskog foruma (WEF) za 2019, bila čak na četvrtom mjestu u svijetu (obuhvaćena 141 zemlja), kada je u pitanju broj aktivnih pretplatnika mobilne telefonije, dovoljno nam govori o tome da su mobilni telefoni sastavni dio života gotovo svakog stanovnika naše države (World Economic Forum, 2019). U našoj zemlji na 100 stanovnika registrovano je 180 mobilnih kartica (World Economic Forum, 2019).

Lako dostupan internet stvorio je ogromne prilike za djecu i omladinu da se povežu, uče, druže i igraju, izlažući ih novim idejama i raznovrsnijim izvorima informacija. S druge strane, internet nosi i niz negativnih posljedica, počevši od sajber bezbjednosti, a završavajući zavisnošću od video-igara (Wright, 2015).

Neka od istraživanja pokazala su da je još 2006. godine u Ujedinjenom Kraljevstvu 51% djece uzrasta od 10 godina i 91% djece uzrasta od 12 godina posjedovao mobilni telefon. Za mlađu populaciju digitalna tehnologija je, pored upotrebe u privatne svrhe, postala i neizostavni resurs za usvajanje novih i proširivanje postojećih znanja tokom obrazovanja u osnovnim i srednjim školama, i tokom studiranja. Uprkos brojnim blagodatima, moderna tehničko-tehnološka revolucija ima i negativne efekte, među kojima se posljednjih godina govori najviše o različitim oblicima sajber viktimizacije (Smith, 2006).

Nasuprot tradicionalnim igračkama i aktivnostima, digitalne igre, posebno video-igre, postale su neizostavan dio svakodnevnog iskustva djece starosti od šest do jedanaest godina. Ova populacija sve više koristi mobilne uređaje, konzole i video-igre, koji nude bogatstvo interaktivnih i stimulativnih igara. Digitalne igre pružaju dobru zabavu i imaju brojne prednosti. Međutim, postavlja se pitanje o njihovom uticaju na jezički razvoj i govor djece.

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja su *Percepcije roditelja i nastavnika o uticaju video-igara na govor djece*. Namjera je da se empirijskim putem pronikne u način na koji nastavnici i roditelji opažaju sopstvenu ulogu u eliminisanju negativnih efekata uticaja video-igara na govor djece.

Istraživači generalno identifikuju tipične probleme govora:

- siromaštvo govora, nedostatak rječnika;
- nesposobnost da se gramatički pravilno piše i izgovara;
- nedostatak vještine kulture govora;
- siromaštvo dijaloškog govora, nesposobnost da se kompetentno izgradi govor, formuliše pitanje i da detaljniji odgovor i
- nesposobnost da se konstruiše monolog, kao što je deskriptivna priča ili priča zasnovana na nizu slika, teškoće u prepričavanju teksta i sl. (Kosjerina, 2015).

Za ovu temu smo se opredijelili posebno imajući u vidu da u crnogorskim medijima djeca i problem njihovog razvoja imaju marginalnu zastupljenost. S obzirom na značaj i ulogu jezičkih vještina kod djece kao osnovu za njihov razvoj i akademski uspjeh, posebnu pažnju smo posvetili uticaju video-igara na govor djece od šest do jedanaest godina. Ne treba da zaboravimo ni činjenicu da je govor ključna forma komunikacije koja se koristi u svakodnevnim aktivnostima, društvenim interakcijama, razmjeni informacija i obrazovanju. On ima i umjetničku vrijednost i obogaćuje čovjekovu sposobnost izražavanja.

Cilj i zadaci istraživanja

Svrha rada je da istražimo percepcije roditelja i nastavnika o uticaju video-igara na govor djece. Jedan od ciljeva u ovom istraživanju jeste utvrditi stavove i percepcije nastavnika o uticaju video-igara na govor učenika, rukovođeći se činjenicom da je razvoj govora jedan od najvažnijih zadataka modernog obrazovanja.

Razvojne promjene u oblasti nauke, tehnike i tehnologije uslovile su i promjene u procesu obrazovanja i nametnule nove zahtjeve i obaveze nastavnicima, od kojih se očekuje da na njih adekvatno odgovore. Vrlo često se u nastavničke uloge ubrajaju i određene uloge koje nijesu eksplicitno povezane s nastavničkom profesijom. Od nastavnika se očekuje da budu animatori, motivatori, vođe i uzori. Sve se to očekuje u nadi da nastavnici otklone negativne promjene na koje se društvo gotovo ne obazire. Stoga smo pokušali da istražimo i razumijemo kako nastavnici opažaju uticaj video-igara na učenike u obrazovnom kontekstu. Konkretno, želimo da saznamo:

- Kakve su percepcije nastavnika o uticaju video-igara na govor učenika?
- Misle li nastavnici da video-igre mogu imati pozitivan ili negativan uticaj na socijalni razvoj i ponašanje učenika?
- Smatraju li nastavnici da obrazovni sadržaj video-igara može biti koristan ili doprinijeti učenju?

Cilj je, takođe, utvrditi percepciju roditelja o uticaju video-igara na govor djece. Stavovi roditelja prema digitalnim medijima oblikovani su nizom faktora – demografskim faktorima (starost, pol, visina prihoda i sl.) i kulturnim normama društva. Pitali smo se da li roditelji kontrolišu upotrebu digitalnih medija koje koriste njihova djeca, kao i na koji način ih kontrolišu.

Ovim istraživanjem želimo da stvorimo sveobuhvatnu sliku o tome kako roditelji percipiraju uticaj video-igara na jezički razvoj svoje djece, identifikujući potencijalne oblasti zabrinutosti ili interesovanja. Ovi podaci mogu biti korisni za obrazovne organizacije, pedagoge i istraživače kako bi se bolje razumjela dinamika između video-igara i jezičkog razvoja kod djece.

Istraživačke hipoteze

Danas, kada više od tri milijarde ljudi na planeti koristi video-igre, a preko 90% djece između osam i jedanaest godina igra video-igre, tzv. alfa generacija, o video-igramama se mora govoriti kao o jednom novom mediju koji ima specifičan efekat na društvo.

Glavnu hipotezu smo formulisali na sljedeći način: *Percepcije nastavnika i roditelja su da video- igre imaju negativan uticaj na razvoj govora djece.*

Sporodne hipoteze su:

Hipoteza br. 1. Upotreba posebnih oblika komunikacije u video-igramama i na društvenim mrežama negativno utiče na govor djece, odnosno njihov vokabular, prema mišljenju nastavnika i roditelja.

Hipoteza br. 2. Upotreba slenga, emotikona i grafičkih skraćenica prilikom komunikacije na društvenim mrežama negativno utiče na ukupnu pismenost djece, prema mišljenju nastavnika i roditelja.

Hipoteza br. 3. Djeca koja provode dosta vremena igrajući video-igre brže ovladavaju engleskim jezikom od djece koja manje igraju video-igre, prema mišljenju nastavnika i roditelja.

Hipoteza br. 4. Djeca koja više vremena provode na društvenim mrežama i igrajući video-igre slabije komuniciraju s vršnjacima i nastavnicima od djece koja to ne čine ili u značajnoj mjeri manje čine, prema mišljenju nastavnika i roditelja.

Hipoteza br. 5. Postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika (shodno radnom stažu) o uvođenju obrazovnih video-igara u nastavni proces.

Hipoteza br. 6. Roditelji u Crnoj Gori ne koriguju vrijeme korišćenja digitalnih medija kod djece, bez obzira na vrstu vaspitnog stila.

Metodološki pristup

U ovom istraživanju primijenjen je kvantitativni istraživački pristup kako bismo uspjeli da statistički obradimo percepciju nastavnika i roditelja o uticaju video-igara na govor djece. Ovaj pristup omogućava sistematsko prikupljanje i analizu podataka uz veliki broj učesnika.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Za prikupljanje podataka korišćena je strukturirana anketa za nastavnike i roditelje. Anketa je bila dostupna onlajn i u papirnom formatu. Anketa je podijeljena u četiri sekcije: a) opis i cilj istraživanja, b) pitanja o demografskim i socioekonomskim karakteristikama, zatim binarna (da, ne) pitanja i na kraju pitanja o percepciji i mišljenju nastavnika odnosno roditelja, sa skalom odgovora. Ispitanici su procjenjivali stepen saglasnosti s pitanjima putem petostepene Likertove skale (od 1 – *uopšte se ne slažem* do 5 – *u potpunosti se slažem*).

Pitanja su bila osmišljena tako da istraže različite aspekte percepcije nastavnika i roditelja u vezi s uticajem video-igara na govor djece. Primjeri pitanja u anketi su: Da li smatrate da video-igre mogu negativno uticati na jezičke sposobnosti djece? Koliko često vaše dijete igra video-igre?

Nakon prikupljanja podataka sprovedena je kvantitativna analiza kako bi se identifikovale tendencije i zaključci o percepciji nastavnika i roditelja. Korišćene su statističke metode kao što su srednja vrijednost, standardna devijacija i testovi značajnosti kako bi se obradili podaci. Prilikom sprovođenja istraživanja poštovani su etički principi, uključujući pristanak ispitanika i anonimnost njihovih odgovora. Takođe je osigurana zaštita podataka i privatnosti.

Ova dva aspekta (metodološki pristup i metode, tehnike i instrumenti istraživanja) pružaju jasno razumijevanje kako se sprovedo istraživanje o percepciji nastavnika i roditelja u vezi s uticajem video-igara na govor djece.

Uzorak istraživanja

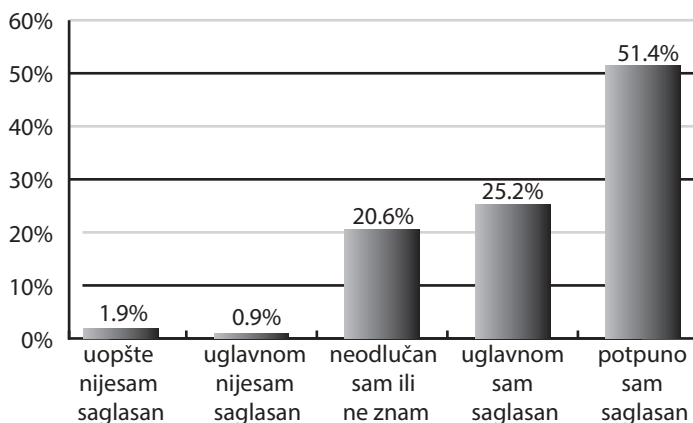
Nastavnici ispitanici odabrani su metodom slučajnog uzorka. Upitnike su popunili profesori razredne nastave (37% uzorka) i predmetni profesori nižih razreda (63% uzorka), ukupno N = 108 ispitanika.

Vodeći se činjenicom da često nedostatak pažnje prema razvoju govora u prvom ciklusu osnovne škole može dovesti do trajnih problema kod mlađe djece, koji će biti teško ispraviti u kasnijem životu, za analizu stavova roditelja i njihovu percepciju o uticaju video-igara na govor djece odabrali smo roditelje koji

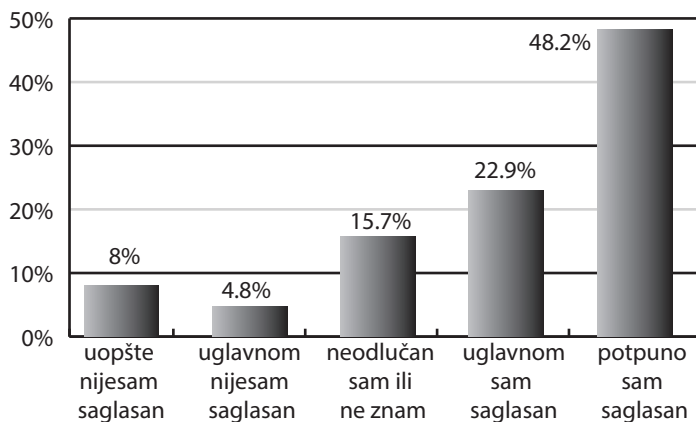
imaju djecu uzrasta od šest do jedanaest godina. Ukupan broj ispitanika je bio $N = 84$, a prosječna starost njihove djece je bila 7, 64 godina.

Analiza testiranja tačnosti hipoteza

Hipoteza br. 1. Upotreba posebnih oblika komunikacije u video-igrama i na društvenim mrežama negativno utiče na govor djece, odnosno njihov vokabular, prema mišljenju nastavnika i roditelja, prikazana je grafikonima br. 1 i 2.



Grafikon 1. Stavovi nastavnika prema negativnom uticaju video-igara na vokabular učenika



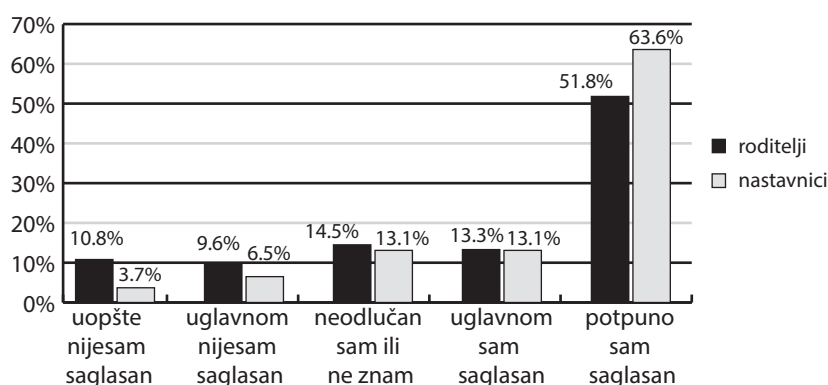
Grafikon 2. Stavovi roditelja prema negativnom uticaju video-igara na vokabular djece

Prema grafikonu 1, procenat nastavnika koji su u potpunosti saglasni s hipotezom iznosi 51,4%, a ako tome dodamo i 25,2% ispitanika koji su uglavnom saglasni, tada preko 76,6% ispitanika (odnosno 83 nastavnika) saglasno je s našom

prvom pomoćnom hipotezom. Ako pogledamo i podatke iz tabele br. 2, vidjećemo da su modus i medijana jednake 5 ($M_o = M_e = 5$), kao i da je koeficijent varijacije samo 13% ($V = 13\%$), što ukazuje da je variranje oko srednje vrijednosti po ovom pitanju najniže, odnosno saglasnost oko ove hipoteze je najveća.

Stavovi roditelja o navedenoj hipotezi vrlo su slični stavovima nastavnika (grafikon 2). Naime, 48,2% su potpuno saglasni, a 22,9% uglavnom saglasni s hipotezom, što ukupno čini 71,1% (to je samo 5,5 procentnih poena niže od stavova anketiranih nastavnika), pa možemo zaključiti da je pomoćna hipoteza br. 1 tačna.

Međutim, važno je napomenuti da video-igre same po sebi ne moraju nužno negativno uticati na vokabular djece. Roditelji i nastavnici imaju ključnu ulogu u ravnoteži između vremena provedenog uz video-igre i drugih aktivnosti koje utiču na razvoj jezika. To može uključivati čitanje knjiga zajedno s djecom, podsticanje na razgovor, gledanje edukativnih programa i učestvovanje u aktivnostima koje obogaćuju rječnik kako u porodici, tako i u školi u okviru vannastavnih aktivnosti.



Grafikon 3. Stavovi nastavnika i roditelja prema negativnom uticaju upotrebe slenga, emotikona i grafičkih skraćenica na ukupnu pismenost učenika

Podaci prikazani grafikonom 3 direktno potvrđuju našu **hipotezu br. 2** (Upotreba slenga, emotikona i grafičkih skraćenica prilikom komunikacije na društvenim mrežama negativno utiče na ukupnu pismenost djece, prema mišljenju nastavnika i roditelja).

Nastavnici su u većem procentu (63,6%) u potpunosti saglasni sa stavom da upotreba slenga, emotikona i grafičkih skraćenica negativno utiče na ukupnu pismenost djece. Ako ovom procentu dodamo i procenat onih nastavnika koji su uglavnom saglasni s navedenim stavom, možemo reći da više od $\frac{3}{4}$ anketiranih nastavnika (82) saglasni su s hipotezom br. 2.

Roditelji takođe pokazuju zabrinutost, s obzirom na to da je 51,8% u potpunosti saglasno sa stavom, a uglavnom su saglasni još njih 13,30%, što ukupno

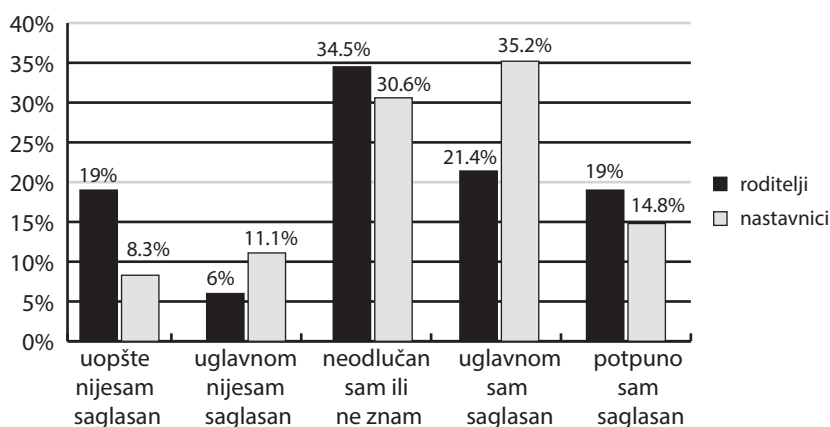
čini 65,10% ili 55 anketiranih roditelja saglasnih sa ovim stavom. Ovo ukazuje na to da mnogi roditelji takođe vide potencijalne negativne posljedice ovakve komunikacije.

S druge strane, određeni procenti nastavnika (13,1%) i roditelja (13,3%) koji su neodlučni po ovom pitanju može ukazivati na potrebu za dodatnim istraživanjima i diskusijama kako bi se bolje razumjeli faktori koji utiču na pismenost djece.

Važno je primijetiti da postoji manji broj ispitanika (10,8% roditelja i 3,7% nastavnika) koji se uopšte ne slažu sa stavom da upotreba slenga, emotikona i grafičkih skraćenica ima negativan uticaj. To sugerise da postoji raznolikost mišljenja u vezi sa ovom temom, a može ukazivati i na subjektivnost roditelja prema djeci.

Na osnovu podataka iskaznih grafikonom 3 možemo konstatovati da je hipoteza br. 2 tačna.

Hipoteza br. 3 (Djeca koja provode dosta vremena igrajući video-igre brže ovladavaju engleskim jezikom od djece koja manje igraju video-igre, prema mišljenju nastavnika i roditelja), prikazana je grafikonom br. 4.

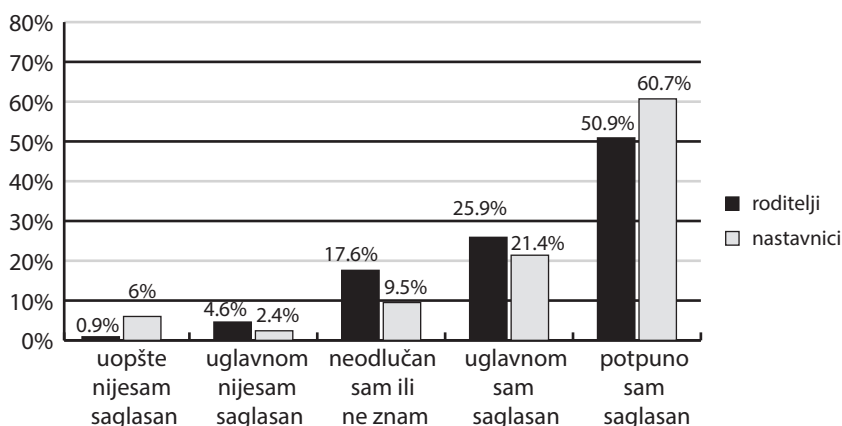


Grafikon 4. Percepcije nastavnika i roditelja prema savladavanju engleskog jezika

Paralelnim posmatranjem odgovora anketiranih nastavnika i roditelja, možemo konstatovati da je procenat onih koji su u potpunosti i uglavnom saglasni s hipotezom približan i kod roditelja (40,4%) i kod nastavnika neznatno veći (50,0%). Još manja su odstupanja kod odgovora nijesmo i uglavnom nijesmo saglasni (25,0%) roditelji, a nastavnici (19,1%). Evidentno je da veći broj roditelja i nastavnika podržava hipotezu, što ukazuje na pozitivan odnos između igranja video-igara i ovladavanja engleskim jezikom.

Relativno veliki procenat neodlučnih ispitanika (30,6%) nastavnika i još veći procenat roditelja (34,5%) može se tumačiti kao posljedica nepoznavanja

engleskog jezika od strane roditelja i nastavnika, s obzirom na to da im engleski nije maternji jezik. Jezička barijera može biti jedan od faktora da učesnici u istraživanju nijesu bili u mogućnosti da donesu čvrst zaključak o ovom pitanju, pa su se opredijelili za neutralan stav. S druge strane, ako pogledamo strukturu anketiranih nastavnika po zvanju, odnosno profesiji (grafikon 4), vidjećemo da je profesora engleskog jezika bilo samo 16%, od ukupnog broja anketiranih nastavnika. Na osnovu detaljnije analize samo njihovih odgovora, od ukupnog broja anketiranih profesora engleskog jezika, 94% je u potpunosti saglasno s hipotezom br. 3 (Djeca koja provode dosta vremena igrajući video-igre brže ovladavaju engleskim jezikom od djece koja manje igraju video-igre, prema mišljenju nastavnika i roditelja), dok se samo 6% profesora engleskog jezika izjasnilo da su uglavnom saglasni s postavljenom hipotezom.



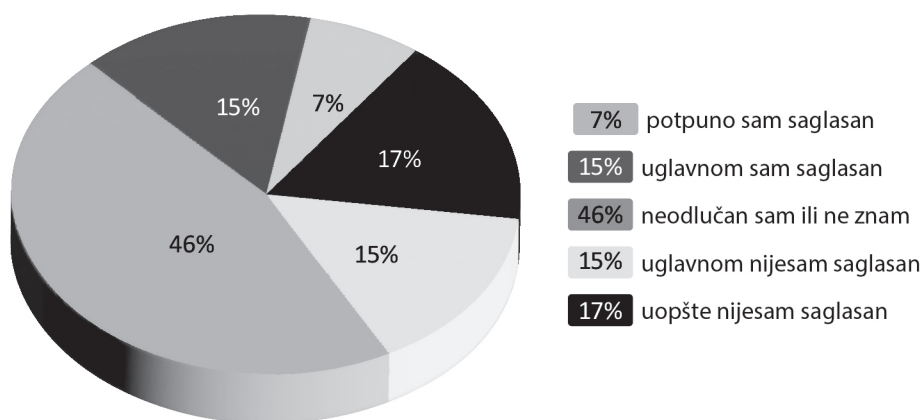
Grafikon 5. Stavovi nastavnika i roditelja prema stupanju u komunikaciju

Na osnovu prikazanih podataka (grafikon 5) možemo konstatovati da su i nastavnici i roditelji saglasni s **hipotezom br. 4** (Djeca koja više vremena provode na društvenim mrežama i igrajući video-igre, slabije komuniciraju s vršnjacima i nastavnicima od djece koja to ne čine ili u značajnoj mjeri manje čine, prema mišljenju nastavnika i roditelja). Podaci prikazani grafikonom ukazuju na to da je 82,1% roditelja (67) ispitanih u ovom istraživanju izrazio saglasnost s tvrdnjom o slabijoj komunikaciji djece koja više koriste društvene mreže i video-igre. Ovo ukazuje na značajnu podršku ovoj hipotezi od strane roditelja. Samo 8,4% roditelja nijesu saglasni s ovom tvrdnjom, dok je 9,5% roditelja navelo da su neodlučni u vezi sa ovim pitanjem.

S druge strane, mišljenja nastavnika razlikuju se u određenoj mjeri. Većina nastavnika (76,8%) izrazila je saglasnost s tvrdnjom da djeca koja provode više vremena na društvenim mrežama i igrajući video-igre imaju slabiju komunikaciju s vršnjacima i nastavnicima. Zanimljivo je da je manji broj nastavnika (5,4%)

izrazio neslaganje s ovom tvrdnjom, dok je 17,6% nastavnika bilo neodlučno u vezi s ovim pitanjem.

Hipoteza br. 5. Postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o uvođenju obrazovnih video-igara u nastavni proces, shodno radnom stažu nastavnika.



Grafikon 6. Stavovi nastavnika prema uvođenju video-igara u nastavni proces

Grafikon nam pokazuje da je stav većine nastavnika *Neodlučan sam* (46%), što se može tumačiti na više načina. Kao prvo, rekli bismo da taj odgovor može da znači „nezainteresovan sam, jer još uvijek škola nema kapacitete za primjenu savremene IT“, drugo „Ne znamo, jer do sada nikada to nijesmo radili“ i treća varijanta „Nebitno mi je, jer ja to sigurno neću primjenjivati“. Sve tri varijante odraz su našeg mentaliteta i velike doze neutralnosti, kao i teškog prihvatanja promjena u svemu, ne samo u obrazovanju.

Broj onih koji smatraju da je konvencionalno obrazovanje bolje od video-igara, odnosno nijesu saglasni s našom hipotezom je 36 nastavnika, što čini 32% od ukupnog broja anketiranih; broj ispitanika koji su saglasni s našom hipotezom je 24 ili 22%.

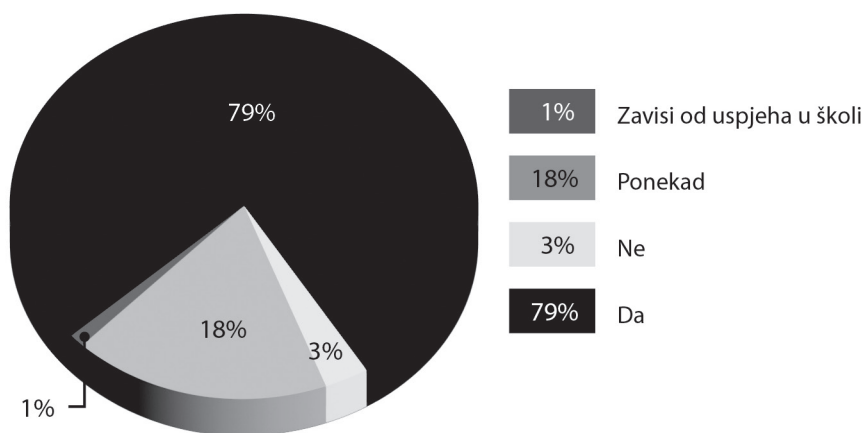
Na osnovu ovog pitanja i odgovora ispitanika može se zaključiti da su stavovi suprotni našoj hipotezi i da ne možemo reći da je tačna. Međutim, hipoteza br. 5 glasi: Postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o uvođenju obrazovnih video-igara u nastavni proces, shodno radnom stažu nastavnika, i ako uzmemo u obzir ovaj uslov, situacija će se u značajnoj mjeri promijeniti.

Kako bi se ispitalo da li postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika u odnosu na radni staž anketiranih, sprovedena je jednofaktorska analiza varijanse, odnosno ANOVA. Ispitanici su podijeljeni u četiri grupe. Nezavisna varijabla je radni staž nastavnika, koji je kategorisan na sljedeći način: od 1 do 10 godina; od 11 do 20 godina; od 21 do 30 godina; od 31 i više godina.

Zavisna varijabla je percepcija nastavnika o konstataciji da uvođenje video-igara u nastavni proces daje veće rezultate od konvencionalnih metoda.

Rezultati jednofaktorske analize varijanse ukazuju da postoje statistički značajne razlike u odnosu na staž ispitanika $F(3; 108) = 2,87; p < 0,05$. Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da je postavljena hipoteza potvrđena.

Hipoteza br. 6. Roditelji u Crnoj Gori ne koriguju vrijeme korišćenja digitalnih medija kod djece, bez obzira na vrstu vaspitnog stila.



Grafikon 7. Struktura roditelja prema tome koliko često ograničavaju internet djece

Procenat roditelja koji često ograničavaju internet svojoj djece je relativno veliki i iznosi 78,6%. Samo ponekad pristup internetu ograničava 17,9%, a nikada svega 3,5% roditelja. Koliko je to iskreno i tačno, ne možemo znati, ali možemo reći da je ovakav stav roditelja zadovoljavajući, posebno ako uzmemo u obzir i činjenicu da niko od anketiranih roditelja ograničavanje interneta nije povezao sa uspjehom djece u školi. S obzirom na činjenicu da je samo 3,5% ili 3 anketirana roditelja (od ukupno 84) odgovorilo da ne ograničava internet svojoj djece, moramo odbaciti hipotezu br. 6 (Roditelji u Crnoj Gori ne koriguju vrijeme korišćenja digitalnih medija kod djece, bez obzira na vrstu vaspitnog stila).

Činjenica je da se rezultati dobijeni našom anketom ne podudaraju s podacima iznijetim u publikaciji „Djeca na internetu – mogućnosti, rizici i bezbjednost, Izvještaj za Crnu Goru“ (Logar, Anzelm, Lazić i Vujačić, 2016: 7), urađen u saradnji UNICEF-a i Vlade Crne Gore. Njime se konstatuje da:

Učešće roditelja u aktivnostima djece na internetu prilično je ograničeno. Djeca veoma rijetko traže podršku roditelja. Tek svako četvrto dijete tvrdi da često započinje razgovor sa roditeljem o tome šta radi na internetu. Učestalost razgovora koje su pokrenula djeca opada kod starije djece: dok je 35% djece uzrasta od 9 do 11 godina reklo da često započinju razgovor sa roditeljima, to

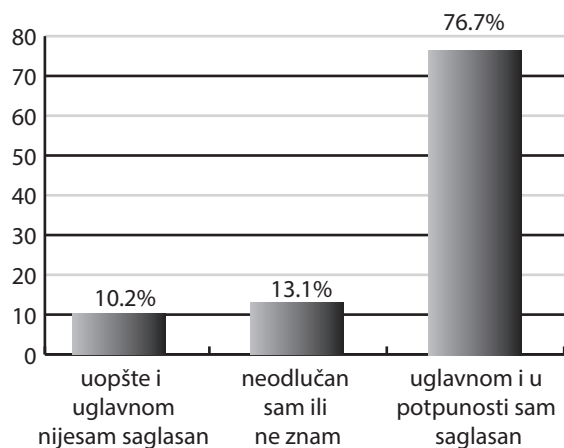
je slučaj sa svega 20% djece od 15 do 17 godina. Posredovanje roditelja u korišćenju interneta među djecom takođe je sporadično i uglavnom podrazumijeva razgovor s djecom. Prema ocjeni djece, posredovanje roditelja je čak i slabije zastupljeno (UNICEF, 2016: 7).

Moglo bi se reći da postoje značajne razlike u odgovorima roditelja i djece koji se odnose na korišćenje interneta. Te razlike su veće kako je starosna dob djece veća. To bismo mogli pripisati i našem mentalitetu. Roditelji često ne odgovaraju iskreno već onako kako misle da treba.

Ukratko, najčešće učešće roditelja odnosi se na sljedeće: 55% roditelja tvrdi da često razgovaraju s djecom o tome šta ona rade na internetu, dok 39% djece tvrdi da to roditelji često čine: 51% roditelja tvrdi da često objašnjavaju svojoj djeci zašto su neki veb-sajtovi prikladni ili neprikladni, dok 29% djece kaže da njihovi roditelji to često čine. Većina djece bavi se različitim aktivnostima na internetu bez ograničenja roditelja. Roditeljske zabrane su nešto prisutnije samo među najmlađom grupom djece (UNICEF, 2016: 7).

Ako uporedimo ova dva istraživanja, mogli bismo zaključiti da su roditelji u 2023. u odnosu na 2016. godinu svjesniji posljedica pretjerane upotrebe interneta, pogotovo kod mlađe populacije djece. S druge strane, zbog razlike u obuhvaćenoj populaciji djece (naše istraživanje je obuhvatilo djecu od šest do jedanaest godina, a istraživanje sprovedeno 2016. je analiziralo djecu od devet do sedamnaest godina), možemo zaključiti da su roditelji mnogo brižniji i obazriviji prema mlađoj populaciji.

Na osnovu dokazanih, odnosno tačnosti sporednih hipoteza možemo zaključiti da nam je tačna i glavna hipoteza. Tačnost glavne hipoteze potvrđuje nam i grafikon 8.



Grafikon 8. Stavovi nastavnika prema uticaju video-igara na govor

Na osnovu prikazanih podataka (grafikon 8) uočavamo da skoro $\frac{3}{4}$ anketiranih nastavnika ili (76,7%) podržava glavnu hipotezu. Broj neodlučnih je samo 13,1%, a samo 10,2 % je onih koji uopšte ili uglavnom nijesu saglasni.

Desilo se da je pomoćna hipoteza br. 6 odbačena. Ali ako uzmemo u obzir da ona nije direktno povezana s govorom djece, već sa stavovima roditelja u ograničavanju interneta, možemo smatrati da je glavna hipoteza s tog stanovišta prihvatljiva, jer se ona odnosi na pisani i usmeni govor djece.

Na osnovu dosadašnje analize možemo zaključiti da su percepcije nastavnika i roditelja da video- igre imaju negativan uticaj na razvoj govora djece. Posebno ukoliko se video-igre često koriste, počev od ranog djetinjstva. One negativno utiču i na pisani i usmeni govor djece, što je posebno izraženo kod mlađe školske populacije. Činjenica je da su tom uticaju najpodložniji mladi, kod kojih je vještina čitanja i pisanja tek u razvoju. Na to posebno upozorava činjenica da iz generacije u generaciju imamo stagnaciju, pa čak i usporavanje u razvoju govornih i pisanih sposobnosti učenika.

Zaključak

Na osnovu svega navedenog, u okviru teorijskog dijela našeg rada, smatramo da pedagoški, metodički i didaktički pravilna upotreba video-igara može imati pozitivan uticaj na razvoj govora kod učenika. Kao nastavnici smo u obavezi da učenicima pružimo kvalitetno obrazovanje koje će pratiti savremene tokove, ali istovremeno moramo biti oprezni prilikom upotrebe digitalne tehnologije u nastavnom procesu.

U okviru našeg rada predstavljeno je istraživanje koje je realizovano s ciljem da se utvrde percepcije roditelja i nastavnika o uticaju video-igara na govor djece. Uzorak istraživanja sačinjavalo je 108 nastavnika i 84 roditelja iz osnovnih škola u Crnoj Gori. Za dobijanje podataka koristili smo petostepenu skalu Likertovog tipa za nastavnike i roditelje.

Rezultati našeg istraživanja pokazali su sljedeće rezultate:

- Upotreba posebnih oblika komunikacije u video-igramama i na društvenim mrežama negativno utiče na govor djece, odnosno njihov vokabular, prema mišljenju nastavnika i roditelja.
- Upotreba slenga, emotikona i grafičkih skraćenica pri komunikaciji na društvenim mrežama, negativno utiče na ukupnu pismenost djece, prema mišljenju nastavnika i roditelja.
- Djeca koja provode dosta vremena igrajući video-igre brže ovladavaju engleskim jezikom od djece koja manje igraju video-igre, prema mišljenju nastavnika i roditelja.

- Djeca koja više vremena provide na društvenim mrežama i igrajući video-igre slabije komuniciraju s vršnjacima i nastavnicima od djece koja to ne čine ili u značajnoj mjeri manje čine, prema mišljenju nastavnika i roditelja.
- Postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o uvođenju obrazovnih video-igara u nastavni proces, shodno stažu nastavnika.
- Roditelji u Crnoj Gori ne koriguju vrijeme korišćenja digitalnih medija kod djece, bez obzira na vrstu vaspitnog stila.

U skladu s dobijenim rezultatima, potvrđujemo sporedne hipoteze, a time i glavnu hipotezu kojom se pretpostavilo da su percepcije nastavnika i roditelja da video-igre imaju negativan uticaj na razvoj govora djece.

Da bi se preduprijedile negativne posljedice upotrebe interneta i video-igara, roditelji i nastavnici treba da poznaju savremene kompjuterske i internet tehnologije.

Istraživanja u radu i dobijeni kvantitativni i kvalitativni podaci odrađeni su na relativno malom uzorku škola, odnosno nastavnika i roditelja te smo stoga mišljenja da se dobijeni rezultati neće moći generalizovati, ali mogu poslužiti kao početna istraživanja na zadatu temu.

Empirijski rezultati istraživanja moći će da se iskoriste na raznim seminarima, predavanjima, sastancima, konferencijama, skupovima, okruglim stolovima, kao i stručnim tribinama u cilju edukacije nastavnika i roditelja. U naučnom smislu, rezultati istraživanja mogu da posluže kao motiv i podsticaj za novo istraživanje. Saznanja do kojih se došlo mogu obogatiti dosadašnja naučna znanja.

Literatura

1. Anderson, C. (2004). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27(1).doi.10.1016/j.adolescence.2003.10.009.
2. Bilić, V. & Ljubin Golub, T. (2011). Patološko igranje video igara: uloga spola, samopoštovanja i edukacijske sredine. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (2), 1–13.
3. Bogdanović, M. (2014). Anglicizmi u tehnološkom diskursu savremenog srpskog jezika 21. veka. *Trendovi u poslovanju*, 2, 29–36.
4. Božović, D. (2009). Jezički identitet softvera u Srbiji – stavovi govornika. *Sinteza – časopis za humanističke nauke i društvenu stvarnost*, 1, 123–134.
5. Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*. Beograd: SANU.

6. Crystal, D. (2007). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Kosjerina, A. (2015). *Pozitivni i negativni utjecaji igranja video igara – pregled istraživanja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
8. Kostov, A. (2020). Effectiveness of Video Advertisements in Free Mobile Games in the Generation Z Market Segment. *Knowledge International Journal*, 38 (5), 1259–1264.
9. Kuzmanović, D., Pavlović, Z., Popadić, D. & Milošević, T. (2019). *Korišćenje interneta i digitalne tehnologije kod dece i mladih u Srbiji: rezultati istraživanja Dece Evrope na internetu*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
10. Labaš, D. (2015). *Nasilje u medijima*. Zagreb: Filozofskoteološki fakultet Družbe Isusove.
11. Matović, M. (2016). *Medijska pismenost i deca u novom medijskom okruženju*. Beograd: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu.
12. Padilla Walker, L. (2006). “Peers I can monitor, it’s media that really worries me!” Parental Cognitions as Predictors of Proactive Parental Strategy Choice. *Journal of Adolescent Research*, 21(1), 56–82.
13. Prčić, T. (2005). *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Zmaj.
14. Schement, Jorge R. (2018). *Tendencies and Tensions of the Information Age: Production and Distribution of Information in the United States*. New York: Routledge.
15. Slivar, I. (2014). *Iskustvena kvaliteta mrežnih igara*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
16. Stojanović, M. (2019). Efekti igranja nasilnih video igrica na decu i mlade. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(2), 6–18. Preuzeto sa <https://doi.org/10.5937/specedreh18-20876>
17. Sego, J. (2009). *Obrazovanje za medije – doprinos medijskoj kompetentnosti i kulturi odgovornosti. Novi mediji – nove tehnologije – novi moral*. Zagreb: Hrvatski studiji.
18. UNICEF. Djeca na internetu – mogućnosti, rizici i bezbjednost, Izvještaj za Crnu Goru jul, 2016.
19. Westcott, K., Arbana, J., Downs, K., Arkenberg, C. & Jarvis, D. (2021). *Digital media trends, 15th edition – Courting the consumer in a world of choice*. Retrieved from Digital media trends survey: Deloitte Insights.
20. Zhonggen, Y. (2019). A Meta-Analysis of Use of Serious Games in Education over a Decade. *International Journal of Computer Games Technology*.

PARENTAL AND TEACHERS' PERCEPTION ABOUT THE INFLUENCE OF GAMES ON CHILDREN SPEECH

Abstract

In this paper, we deal with the perceptions of parents and teachers about the influence of video games on children's speech. Our work consists of a theoretical and a research part. The theoretical part of the paper discusses the influence of video games on the speech of children and students. The impact of video games on learning native and foreign languages is especially emphasized.

The research was aimed at determining the perceptions of parents and teachers about the impact of video games on children's speech. The research sample consisted of 108 teachers and 84 parents from elementary schools in Montenegro. These respondents were selected through random sampling to ensure representativeness of the sample. To obtain data, we used a five-point Likert-type scale for teachers and parents.

The results of the research show that the use of special forms of communication in video games and on social networks negatively affects children's speech, that is, their vocabulary. The obtained results show that the use of slang, emoticons and graphic abbreviations when communicating on social networks has a negative effect on overall literacy of children.

The research results show that children who spend more time on social networks and playing video games have problems in communication with their peers and teachers while children who do not use much video games and net have more effective communication with teachers and parents. This does not mean that children should be deprived of video games and modern technology, but it is necessary to control the time and limit their use.

Keywords: *children/students, parents' and teachers' perceptions, speech, video games.*

Anita ZOVKO¹
Katarina VUČKOVIĆ²
Valnea SILJAN³

MIKROKVALIFIKACIJE U KONTEKSTU OBRAZOVANJA ODRASLIH⁴

Rezime

Suvremene promjene u znanosti i tehnologiji zahtijevaju kontinuirano učenje radi prilagodbe novim zahtjevima tržišta rada. Cjeloživotno obrazovanje postaje ključno za razvoj kompetencija potrebnih za uspjeh u društvu znanja. U tom kontekstu, mikrokvalifikacije, kao modularne jedinice obrazovanja, nude brz pristup specifičnim vještinama prilagođenim potrebama pojedinca ili poslodavca. Važno je osigurati transparentnost i kvalitetu ovih programa kroz suradnju s gospodarstvom i ostalim dionicima. Nasuprot tome, formalni sustavi obrazovanja često su nefleksibilni i standardizirani, što ih čini neprilagođenima brzim promjenama u društvu i gospodarstvu. Unatoč ambicioznim ciljevima modernizacije gospodarstva postavljenima od strane Europske unije, u Hrvatskoj postoji jaz između kompetencija učenika i potreba tržišta rada. Visoka uključenost u strukovno obrazovanje ne rezultira odgovarajućom stopom zapošljavanja nakon školovanja.

¹ Prof. dr. sc. Anita Zovko, redovita profesorica u trajnom zvanju na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci.

² Katarina Vučković, studentica prve godine diplomskog studija jednopredmetne pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci.

³ Valnea Siljan, studentica prve godine diplomskog studija jednopredmetne pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci.

⁴ Ovaj rad je sufinanciralo Sveučilište u Rijeci projektom uniri-iskusni-drustv-23-106 3054.

Također, niska stopa sudjelovanja u cjeloživotnom obrazovanju dodatno otežava situaciju, posebno za žene, manje obrazovane osobe, nezaposlene i imigrante. Odlazak mladih u druge zemlje EU izaziva emigraciju visokokvalificirane radne snage, dok starenje stanovništva stvara dodatne izazove na tržištu rada. Problemi u vezi s plaćom dodatno kompliciraju situaciju, s nedostatkom kvalificirane radne snage kao dugoročnim problemom. Važno je prilagoditi obrazovne programe i poticati cjeloživotno učenje kako bi se smanjio jaz između kompetencija i potreba tržišta rada. Potpora i prilagođeni programi za sve segmente društva, uključujući i starije radnike, ključni su za integraciju u promjenjivo gospodarstvo i društvo.

Ključne riječi: *obrazovanje odraslih, cjeloživotno obrazovanje, mikrokvalifikacije, tržište rada.*

Uvod

Brzi tehnološki napredak u suvremenom društvu izaziva značajne promjene na tržištu rada, što rezultira nestankom nekih tradicionalnih zanimanja, ali i pojavom potpuno novih radnih profila. U takvom dinamičnom okruženju, važnost cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja postaje sve izraženija. Kontinuirano učenje postaje ključno kako za poslodavce tako i za radnike kako bi se osigurala produktivnost i konkurentnost na tržištu rada, te kako bi se omogućilo prilagođavanje novim zahtjevima i tehnološkim promjenama. Sukladno tome, dokvalifikacija i prekvalifikacija postaju nužne za sve veći broj radnika kako bi zadovoljili zahtjeve suvremenog poslovnog okruženja. Poslodavci sve više traže djelatnike s novim kompetencijama i vještinama, dok radnici teže za mogućnošću kontinuirane dokvalifikacije ili prekvalifikacije kako bi ostali relevantni zaposlenici i prilagodili se novim zahtjevima tržišta rada. U tom kontekstu, mikrokvalifikacije (MK) postaju ključan koncept, pružajući mogućnost prenosivosti i priznavanja specifičnih vještina i kompetencija. U svjetlu tih promjena, ovaj rad istražiti će koncept mikrokvalifikacija, analizirati njihovu važnost u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja i profesionalnog razvoja te ocijeniti njihovu primjenu u suvremenom tržištu rada. Kroz pregled literature, primjere dobre prakse i analizu relevantnih statističkih podataka, cilj je sagledati potencijal mikrokvalifikacija kao alata za suočavanje s izazovima koje donosi digitalna transformacija i promjene na tržištu rada.

Cjeloživotno obrazovanje

Svakodnevne promjene u znanosti i tehnologiji donose nove spoznaje koje imaju utjecaj na različite aspekte društvenog života i njegove sudionike. Ovi

procesu ne utječu samo na oblikovanje obrazovnih politika koje moraju odgovarati potrebama tržišta rada, već se odražavaju i na život cjelokupnog društva određene države. U takvim situacijama postaje jasno da čak ni najviši stupanj formalnog obrazovanja nije dovoljan za praćenje brzih promjena u znanosti, tehnologiji i društvu (Vekić, 2015). Stoga, javlja se sve veća potreba za uključivanjem pojedinaca u cjeloživotno obrazovanje kako bi se stvaralo dinamično društvo sklonu brznoj prilagodbi potrebama tržišta rada. Kako ističu autori Kitić, Miljak i Lozić (2012: 53) „Znanje je jedan od najbitnijih čimbenika stvaranja uspješnih nacionalnih gospodarstava te razvoja društva“. Naime, suvremena ideja cjeloživotnog obrazovanja nastala je 70-ih godina prošlog stoljeća zbog kontinuum razvoja društveno-ekonomskih trendova kao što su: dugoročna društveno-ekonomska tranzicija, stvaranje i promjene u društvenoj podjeli rada, meritokratizacija društva, profesionalizacija rada i birokratizacija radnih odnosa (Mrnjavac, 2002 prema Kitić, Miljak i Lozić, 2012). Stoga, autor Kapular (2009) smatra da koncept cjeloživotnog obrazovanja obuhvaća stjecanje i nadogradnju različitih vrsta sposobnosti, interesa, znanja i kvalifikacija u periodu od ranog djetinjstva do razdoblja nakon umirovljenja. Svrha mu je poticanje razvoja kompetencija potrebnih za prilagodbu u „društvu znanja“ te aktivno sudjelovanje u svim aspektima društvenog i ekonomskog života, što doprinosi oblikovanju vlastite budućnosti. Ovo obrazovanje obuhvaća formalne (npr. fakultetsko obrazovanje), neformalne (npr. usavršavanje digitalnih vještina potrebnih za određeno radno mjesto) i informalne (npr. slušanje podcasta o temama vezanima za određena zanimanja) oblike obrazovanja, kao i međugeneracijsku razmjenu znanja. Sličnu definiciju dao je i autor Kropli (1979) koji, prema UNESCO-u, cjeloživotno obrazovanje vidi kao kontinuirani proces obrazovanja tijekom čitavog života svakog pojedinca. Smatra kako ono treba biti usmjereno na sustavno usvajanje, obnavljanje i proširivanje znanja, vještina i stavova potrebnih za prilagodbu stalnim promjenama u okolini. Kao konačni cilj ovog obrazovanja izdvaja postizanje osobnog zadovoljstva svakog pojedinca, a njegova uspješna primjena zahtijeva usklađenost s rastućom motivacijom i sposobnostima ljudi za sudjelovanje u aktivnostima učenja koje sami odaberu. Kao što je već spomenuto, autor Kropli također smatra da cjeloživotno obrazovanje priznaje važnost svih dostupnih oblika obrazovanja, bilo formalnih, neformalnih ili informalnih. Nadalje, autorica Vekić (2015) napominje da se u suvremenoj literaturi može naići na niz različitih pojmova koji u svojoj srži označuju koncept cjeloživotnog obrazovanja, a neki od njih su: obrazovanje odraslih, kontinuirano obrazovanje, trajno obrazovanje, permanentno obrazovanje, doživotno obrazovanje, povratno obrazovanje te cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje. Navedeni su pojmovi zapravo bliskoznačni nazivi, a svi upućuju na potrebu za daljnjim obrazovanjem nakon završene neke razine formalnoga obrazovanja pojedinca.

Mikrokvalifikacije

U kontekstu cjeloživotnog obrazovanja, javlja se sve veća potražnja za mikrokvalifikacijama u sustavu obrazovanja. Mikrokvalifikacije su relativno nov koncept u području obrazovanja i još uvijek ne postoji jedinstvena definicija koja bi operacionalizirala navedeni pojam. No, za sad je ustaljeno mišljenje kako mikrokvalifikacije obuhvaćaju manje jedinice obrazovnih postignuća ili vještina koje se mogu steći putem kratkih tečajeva, radionica ili drugih oblika specijaliziranog obrazovanja. Mikrokvalifikacije obično nijesu toliko opsežne kao tradicionalne kvalifikacije, poput diploma ili certifikata, već su usmjerene na brže usvajanje specifičnih vještina ili kompetencija. One su oblikovane tako da odgovaraju potrebama pojedinca ili poslodavca u određenom području ili industriji. Sustav mikrokvalifikacija također pruža mogućnost kontinuiranog učenja tijekom cijelog života, s obzirom na to da se mikrokvalifikacije mogu nadograđivati ili nadopunjavati tijekom karijere kako bi se pratio razvoj tehnologije i promjene u industriji (Council of the European Union, 2021). Nadalje, pojam mikrokvalifikacija definiran je u Preporuci Vijeća (*Council Recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*), no podaci dobiveni iz intervjua za izvješće *Approaches to Quality Assurance of Micro-credentials – a report on policies and practices to assure the quality of micro-credentials in the European Higher Education Area (IMINQA)* s predstavnicima visokoobrazovnih ustanova i agencija za osiguranje kvalitete pokazuju da se uglavnom koristi na razini politike Europske unije i Europskog prostora visokog obrazovanja. Većina zemalja Europskog prostora visokog obrazovanja nema službenu definiciju niti široku upotrebu termina. Međutim, općenito se slaže da su mikrokvalifikacije mali obujmi učenja i uglavnom su dio ponude cjeloživotnog učenja koja ima za cilj odgovoriti na potrebe društva i učenika za prekvalifikacijom i dodatnim usavršavanjem (Cirlan, 2023). „U pojmovniku *Zakona o obrazovanju* odraslih mikrokvalifikacija je definirana kao obrazovanje za stjecanje skupova ishoda učenja i to kao osposobljavanje, usavršavanje i strukovno specijalističko usavršavanje – kao i djelomična kvalifikacija. Ipak, osposobljavanja, usavršavanja i strukovna specijalistička usavršavanja, koja se provode programima za stjecanje skupova ishoda učenja odnosno mikrokvalifikacija, razlikuju se od djelomičnih kvalifikacija“ (ASOO, 2022: 17).

Dakle, mikrokvalifikacije pružaju ciljan i fleksibilan pristup u stjecanju znanja, vještina i kompetencija kako bi pojedinac uspješno odgovorio na nove izazove u tržištu rada. Važno je istaknuti kako mikrokvalifikacije ne opovrgavaju znanje stečeno formalnim obrazovanjem, već postojećoj razini kvalifikacije pružaju dodatnu vrijednost. Mikrokvalifikacije se mogu osmisлити i izdati od strane različitih pružatelja u različitim obrazovnim okruženjima (formalnim,

neformalnim i informalnim). No, zbog nedostatka univerzalnog shvaćanja mikrokvalifikacija na međunarodnoj razini, često se javljaju teškoće u njihovom prihvaćanju i razumijevanju što djeluje kao otežavajući faktor u globalnoj mobilnosti radnika/stručnjaka (Council of the European Union, 2021). Ove navode podupire i autor Zjalić (2022) koji ističe dvije moguće prijetnje u konceptu mikrokvalifikacija; prva je neprepoznatljivost mikrokvalifikacija na tržištu rada, a druga je nepovjerenje prema kvaliteti mikrokvalifikacija. Kako bi se izbjegla prva prijetnja, autor ističe važnost kreiranja mikrokvalifikacija u suradnji s gospodarstvom i drugim dionicima koji su uključeni u samo tržište rada. Na taj bi se način brže i lakše identificirale potrebe tržišta rada koje su kreatorima obrazovnih politika nevidljive. Nadalje, u kontekstu prve prijetnje važno je da se potvrdi o završenom programu mikrokvalifikacija bazira na provjeri stečenih ishoda učenja. Primjer dobre prakse za ovu stavku je Irska koja radi na uključivanju i prepoznavanju mikrokvalifikacija u Europassu. S druge strane, kako bi se izbjegla druga prijetnja koja se očituje u nepovjerenju prema kvaliteti mikrokvalifikacija (proliferacija programa sumnjive kvalitete), autor Zjajić (2022) predlaže niz preventivnih mjera kao što su: transparentne procedure akreditacije programa, provjerljivost podataka o programu, polaznicima, provjeri znanja (Irska mikrokvalifikacije programe tretira kao studijske programe te su uneseni u iste arhive), stvarna provjera stečenih ishoda učenja te osnivanje nacionalnih baza programa mikrokvalifikacija (ovu je praksu počela provoditi Malta).

Prema Europskoj komisiji „mikrokvalifikacija“ je dokaz o stečenim ishodima učenja nakon kratkog iskustva učenja pri čemu se ishodi učenja vrednuju prema transparentnim standardima. Dokaz je sadržan u ovjerenom dokumentu koji navodi ime nositelja, stečene ishode učenja, način ocjenjivanja, tijelo koje dodjeljuje te, gdje je primjenjivo, razinu kvalifikacijskog okvira i stečene bodove. Mikrokvalifikacije su u vlasništvu studenta/polaznika, mogu se dijeliti, prenosive su i mogu se kombinirati u veće cjeline ili kvalifikacije (European Commission, 2020). Mikrokvalifikacija je osmišljena tako da studentu/polazniku pruži specifična znanja, vještine ili kompetencije koje odgovaraju društvenim, osobnim, kulturnim ili potrebama tržišta rada. Mikrokvalifikacije imaju eksplicitno definirane ishode učenja na razini nacionalnih kvalifikacijskih okvira, naznaku povezanog radnog opterećenja u ECTS bodovima, metodama i kriterijima vrednovanja, te podliježu sustavu osiguravanja kvalitete u skladu s ESG-ovima (MICROBOL, 2021). Mikrokvalifikacije nijesu cilj same po sebi, već imaju svrhu omogućiti obrazovni i profesionalni razvoj pojedinaca. Postoje kratki programi kao dio postojećih studijskih programa i/ili samostalni obrazovni programi. Različiti programi imaju različite, a ipak vrlo često svrhe koje se preklapaju, a to mogu biti: napredak u obrazovnom smislu, napredak u profesionalnom smislu – mogućnost zapošljavanja i bolje plaća, i/ili osobni razvoj. U usporedbi s tradicionalnim

studijskim programima mikrokvalifikacije su: manje u obujmu (u vremenskom trajanju i radnom opterećenju polaznika), usko usmjerene na pojedina znanja i vještine, to jest studijske teme i fleksibilnije su u načinima isporuke. Također su akumulirajući što podrazumijeva mogućnost slaganja prema cjelovitoj kvalifikaciji, usmjereni su na ishode učenja, te uklopljeni u Nacionalni kvalifikacijski okvir (NKO) (AZVO, 2022). Prema preporuci Vijeća EU „mikrokvalifikacija“ znači ishod učenja koji je polaznik stekao na temelju malog opsega učenja, a koji se vrednuje prema transparentnim i jasno definiranim standardima. Također, mikrokvalifikacije se temelje na osiguravanju kvalitete u skladu s dogovorenim standardima u relevantnom sektoru ili području aktivnosti (Zjalić, 2022).

Mikrokvalifikacije i tržište rada

Formalni oblici obrazovanja te institucije u kojima se ono provodi, zbog svoje nefleksibilnosti, stroge standardizacije i tromosti, ne uspijevaju odgovoriti na brze promjene u društvu i gospodarstvu (Pauković i Bačić, 2018). Do 2000. godine lideri Europske unije prepoznali su potrebu za modernizacijom europskog gospodarstva kako bi održali konkurentnost u globalnom kontekstu, posebno u odnosu na SAD i druge vodeće svjetske ekonomije. Na sastanku u Lisabonu, u ožujku 2000. godine, usvojena je strategija razvoja EU temeljena na znanju, koja je imala za cilj povećati zaposlenost i životni standard. Europsko vijeće, uz doprinos država članica, postavilo je izuzetno ambiciozan cilj za Uniju: do 2010. godine postati „najkonkurentnije i najdinamičnije gospodarstvo temeljeno na znanju, s rastućim razvojem, prateći kvalitetnije poslove i jaču socijalnu povezanost“ (Ministarstvo uprave, 2018). Međutim, glavni problem obrazovnog sustava Republike Hrvatske je neusklađenost kompetencija polaznika i potreba tržišta rada, što je vidljivo iz činjenice da je u srednjoškolskom strukovnom obrazovanju i osposobljavanju uključeno 71,3% učenika, što Hrvatsku svrstava u sam vrh EU, ali je zato stopa zaposlenosti učenika netom završenog srednjoškolskog obrazovanja svega 46,1%, što je znatno ispod prosjeka zemalja EU (Eurostat, 2017). Također, problematično je stjecanje i unapređivanje vještina u kontekstu nadogradnje postojećih kompetencija, odnosno kroz cjeloživotno obrazovanje odraslih, s obzirom na to da samo 3,2% radno sposobnog stanovništva u dobi od 25 do 64 godine sudjeluje u takvim programima (Eurostat, 2017). Opće karakteristike odraslih koji sudjeluju u obrazovanju jesu da u manjem postotku u njemu sudjeluju žene u odnosu na muškarce, manje obrazovane osobe, populacija lošijeg životnog standarda i socioekonomskog stanja, nezaposleni i imigranti (Desjardins, Rubenson i Milana, 2006: 110). Razlog tomu može biti taj što je ulaskom u Europsku uniju Hrvatska postala dio jednog od najvećeg tržišta na svijetu, gdje postoji sloboda kretanja roba usluga i ljudi unutar članica. Zbog

slobode kretanja jako puno mladih odlučuje otići raditi u razvijenije zemlje Europske unije kao što su Njemačka i Irska. Poznato je kako je većina iseljenih mlado obrazovano stanovništvo, što također predstavlja veliku stopu emigracije visokokvalificirane radne snage iz Republike Hrvatske, kao i sve veći problem u potrazi za kvalitetnom radnom snagom koje je sve manje u Republici Hrvatskoj (Pauković, Bačić, 2018). Ovaj problem direktno utječe na ponudu i potražnju na tržištu rada u Republici Hrvatskoj koji odjednom ima sve veću potražnju za radnom snagom a sve manju ponudu kvalitetne radne snage. S obzirom na to da plaće radnih mjesta u Republici Hrvatskoj ne zadovoljavaju potrebe lokalnog stanovništva, u uslužnim djelatnostima najčešće rade strani državljani kojima je sustav mikrokvalifikacija iznimno potreban kako bi pomoću njih usvojili jezik ili stekli prekvalifikaciju za određeno zanimanje. Također, treba naglasiti da sve većom potražnjom za radnicima dolazi do povećanja ponuđenih plaća od strane poslodavaca što je dobar pokazatelj, ali je zabrinjavajuća činjenica da do povećanje plaća dolazi tek kada kompetentne i kvalitetne radne snage nema umjesto da povećanje uslijedi kao nagrada za kvalitetan rad kompetentnog radnika. Nadalje, velik je problem i u starenju stanovništva. Osobe sve starije životne dobi ostaju u radnom odnosu jer ih nema tko zamijeniti. Budući da su takve osobe nadomak mirovine, najčešće se ne uključuju u cjeloživotno obrazovanje usmjereno profesionalnoj karijeri, već se uključuju u razne oblike obrazovanja koja ispunjavaju njihove osobne želje i potrebe. Iako je korisno za društvo u cjelini što se pojedinci uključuju u cjeloživotno obrazovanje kako bi se stvorilo „dinamično društvo znanja“, i dalje postoji problem ako zaposlenici ne nastoje unaprijediti svoje vještine i dodatno se educirati za zanimanja kojima se bave, a upravo se to događa s osobama starije životne dobi koje su i dalje uključene u radni odnos (Klapan, Vrcelj i Kušić, 2008).

Priznavanje mikrokvalifikacija

Što se tiče nacionalne razine, u nekim zemljama zakonodavstvo omogućava mikrokvalifikacije, ali ne postoji poseban zakon koji to regulira. Na primjer, to se može odnositi na sljedeće situacije: priznavanje prethodnog učenja za ulazak u studijski program za stjecanje cjelovite kvalifikacije; priznavanje ECTS bodova stečenih u okviru programa koje nudi visoko učilište; moduli/pojedinačni predmeti u okviru postojećih studijskih programa; razni programi cjeloživotnog obrazovanja, obrazovanja odraslih, kontinuiranog profesionalnog obrazovanja i specijalistički programi. S druge strane, postoje zemlje koje imaju posebne propise o mikrokvalifikacijama. Pod tu skupinu spadaju programi kojima se stječe potvrda nakon završetka, bez stjecanja akademskog stupnja; moduli/pojedinačni kolegiji do 30 ECTS-a; te različiti programi kontinuiranog profesionalnog

obrazovanja. Većina zemalja zapravo ne spominje mikrokvalifikacije u nacionalnom kvalifikacijskom okviru, čime ih se percipira kao novu temu koja zahtijeva daljnju raspravu na nacionalnoj razini. Postoji konsenzus oko potrebe da se mikrokvalifikacije uvrste u nacionalne kvalifikacijske okvire radi podrške transparentnosti i priznavanja istih. Pri stjecanju mikrokvalifikacija, potvrda i „dodatak“ trebaju sadržavati sve elemente koji što bolje opisuju dodijeljenu mikrokvalifikaciju. Većina mikrokvalifikacija određena je ECTS bodovima, no u većini slučajeva nije određen raspon bodova. Iako mikrokvalifikacije nijesu eksplicitno spomenute u većini zemalja, implicitno su obuhvaćene sustavom osiguranja kvalitete sukladno *Standardima i smjernicama za osiguranje kvalitete u Europskom prostoru visokog obrazovanja – ESG*. Međutim, vanjski postupci osiguravanja kvalitete smatraju se previše opterećujućim da bi se primijenili na mikrokvalifikacije, stoga u većini slučajeva same institucije koje nude mikrokvalifikacije provode osiguravanje kvalitete (AZVO, 2022).

Većina država priznaje mikrokvalifikacije kako bi potaknula konkurentnost studenata/polaznika na tržištu rada. Postoji manji broj zemalja koje priznaju mikrokvalifikacije u akademskom kontekstu i za potrebe nastavka studija, uključujući priznavanje ECTS bodova i prethodnog učenja. U 18 zemalja postoji mogućnost akumuliranja mikrokvalifikacija radi stjecanja djelomične ili potpune kvalifikacije. Prilikom akumuliranja primjećuju se izazovi, posebno kod samostalnih mikrokvalifikacija koje dodjeljuju neformalni pružatelji, dok su mikrokvalifikacije koje su već dio studijskog programa manje problematične za stjecanje cjelovite kvalifikacije. Podaci pokazuju da većina zemalja ne priznaje mikrokvalifikacije drugih institucija osim visokih učilišta, uglavnom zbog regulatornog okvira ili nedostatka mehanizama osiguranja kvalitete. U nekim slučajevima, mikrokvalifikacije dodijeljene od strane vanjskih pružatelja priznaju se samo kroz priznavanje prethodnog učenja (AZVO, 2022).

Razlozi za pružanje/prednosti uvođenja mikrokvalifikacija

Glavni razlozi visokoobrazovnih ustanova da nude mikrokvalifikacije mogu biti povećanje njihove vidljivosti i reputacije, proširivanje njihovog geografskog doseg i privlačenje raznolikijih skupina studenata, povećanje odziva na zahtjeve studenata i tržišta rada za prekvalifikacijom i dodatnim usavršavanjem u kraćem vremenu od tradicionalnih programa diplome, eksperimentiranje s novim pedagogijama i tehnologijama, te generiranje dodatnih prihoda ili smanjenje troškova (Jansen i Šuver, 2015). Izvješće *Approaches to Quality Assurance of Micro-credentials – a report on policies and practices to assure the quality of micro-credentials in the European Higher Education Area* (IMINQA), a koje je rezultat trogodišnjeg projekta Implementation and Innovation in quality

assurance through peer learning (IMINQA) koji se provodi u okviru rada grupe *Bologna Process Thematic Peer Group C* na području osiguravanja kvalitete (HKO, 2023), iznosi porast broja visoko obrazovnih ustanova koje nude ili planiraju uvesti mikrokvalifikacije. Na primjer, podaci istraživanja koje je provela Njemačka služba za akademsku razmjenu (DAAD) pokazuju da većina njemačkih visokoobrazovnih ustanova već nudi mikrokvalifikacije, planira ih uvesti ili ih smatra ključnima. Taj porast, 60% u odnosu na prošlogodišnjih 44%, uočava se među sveučilištima i višim strukovnim školama. Osim toga, podaci iz intervjua provedenih za ovaj izvještaj potvrđuju da neki od ponuđenih programa visokoobrazovnih ustanova, koji su de facto mikrokvalifikacije, čak i ako se možda nazivaju drugačije, mogu biti otvoreni za upisane studente kao izborni predmeti kako bi upotpunili svoje studijske programe. Većina visokoobrazovnih ustanova, međutim, nudi mikrokvalifikacije kao dio svoje ponude cjeloživotnog učenja, povezujući ih sa sveučilištem za treću dob (Cirlan, 2023). Na primjer, Sveučilište u Ghent-u nudi mikrokvalifikacije s ciljem „omogućiti pojedincima da steknu, ažuriraju i poboljšaju znanje, vještine i kompetencije potrebne za uspjeh u razvijajućem se društvu; poboljšati fleksibilnost i transparentnost ponude cjeloživotnog učenja; poticati uključivost i jednake mogućnosti te olakšati pristup cjeloživotnom učenju; i postići cilj od 60% godišnje participacije odraslih u obuci do 2030. godine, kako je propisano u Akcijskom planu Europskog stupa socijalnih prava“. Postoji i mnogo prilika za pružatelje strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (engl. VET – Vocational Education and Training) u slučaju ponude mikrokvalifikacija. U mnogim zemljama modularizacija VET programa, kao i programa visokog obrazovanja, stvara okvir za uvođenje i proširenje mikrokvalifikacija (Cirlan, 2023).

Europski primjeri

U Švicarskoj brojne institucije nude Certificate o naprednim studijama (Certificates of Advanced Studies – CAS), nacionalno priznate poslijediplomske kvalifikacije s najčešće 15 ECTS-a, namijenjene profesionalcima koji traže usavršavanje ili specijalizaciju u određenom predmetnom području. Osim toga, moguće je napredovati od CAS-a do Diplome iz naprednih studija (Diploma in Advanced Studies – DAS), što uglavnom podrazumijeva 30 ECTS-a uz završni rad. U nekim slučajevima, oni s DAS-om mogu također napredovati do Magistara naprednih studija (Master's in Advanced Studies – MAS). Škotska ima sličnu strukturu slaganja poslijediplomskih kvalifikacija. Poslijediplomske svjedodžbe (30 ECTS-a) i poslijediplomske diplome (60 ECTS-a) kratki su programi koji se nude na poslijediplomskoj razini. Nadalje, Belgija nudi niz poslijediplomskih svjedodžbi (30 ECTS-a) i programa postdiplomskih diploma (60 ECTS-a) koji

se mogu akumulirati od svjedodžbe do diplome pa i do magisterija. U Finskoj je na *Metropolia University of Applied Sciences* u okviru otvorenog sveučilišta studentima omogućena prijava za pojedinačne kolegije (otprilike 5 ECTS-a) ili kombiniranje studijskih jedinica u okviru *Open Patha*, što podrazumijeva stjecanje 15–30 bodova iz modula koji se obično nude na prvoj godini preddiplomskog studija. Studenti „*Open Patha*“ prate isto nastavno gradivo kao i studenti upisani u kompletan preddiplomski studij, obično pohađaju istu nastavu i imaju iste mehanizme vrednovanja. Švedska sveučilišta nude niz „samostalnih“ tečajeva i programa kao dio sustava kontinuiranog obrazovanja (7,5–30 ECTS-a), te su za fleksibilniji u odnosu na tradicionalne studijske programe. Za primjer se može uzeti Sveučilište u Göttingu gdje se samostalni tečajevi održavaju kontinuirano tijekom akademske godine, u različitim predmetima i razinama. Ako su ispunjeni određeni uvjeti u pogledu komplementarnosti kolegija, samostalne tečajeve moguće je akumulirati u diplomu. Također se ECTS bodovi stečeni na drugim švedskim visokoškolskim ustanovama mogu prenijeti na Sveučilište u Göteborgu te uključiti u prijavu za diplomu. Sveučilište u Oslu u Norveškoj karakterizira „jednogodišnji program“ (60 ECTS-a na preddiplomskoj razini). Na jednogodišnjim programima studenti mogu studirati kako bi odlučili hoće li im se područje studija sviđati prije nego što se posvete punom preddiplomskom studiju, ili kako bi produbili svoje znanje u svom području rada, specijalizirali se ili prekvalificirali (AZVO, 2022).

Što se tiče izvoditelja programa, većina zemalja smatra da izvođenje programa kojima se dodjeljuju mikrokvalifikacije na razini visokog obrazovanja mora uključivati visoke obrazovne ustanove (eng. HEI – Higher Education Institution). Neki primjeri iz različitih zemalja pokazuju različite pristupe tome. Na primjer, Njemačka nije zakonski definirala izvoditelje programa, dok Nizozemska omogućava izvođenje programa i drugim pružateljima cjeloživotnog učenja (engl. LLL – Lifelong Learning). Estonija predviđa obvezno uključivanje gospodarskih ili drugih dionika u izvođenje programa, dok Malta propisuje da samo visoke obrazovne ustanove mogu akreditirati programe. Nadalje, pretežan dio država vjeruje da kombiniranje mikrokvalifikacija ne bi trebalo rezultirati stjecanjem potpune kvalifikacije. Prema njemačkom Nacionalnom okviru kvalifikacija (RZ), čak i u studijskim programima koji su potpuno podijeljeni u mikrokvalifikacije, nije moguće postići potpunu kvalifikaciju jer boravak na sveučilištu i sveučilišni život doprinose stjecanju relevantnih kompetencija. S druge strane, Malta dopušta stjecanje diplome kada je cijeli studijski program podijeljen u mikrokvalifikacije ili ako je već ostvaren određeni broj ECTS kroz redovno studiranje (Zjalić, 2022).

Kada je riječ o mogućim prijetnjama, pojavljuju se one koje proizlaze iz nedostatka prepoznavanja mikrokvalifikacija na tržištu rada, a koje je moguće

suzbiti oblikovanjem programa u suradnji s gospodarstvom i drugim relevantnim dionicima, koji bi se prilagodili potrebama tržišta rada. Također, promoviranje igra važnu ulogu, a Irska radi na integraciji i prepoznavanju mikrokvalifikacija unutar Europassa. Druga prijetnja leži u nepovjerenju prema kvaliteti mikrokvalifikacija, posebno zbog moguće proliferacije programa sumnjive kvalitete. Ovo se može rješavati uvođenjem kvalitetnog osiguranja (QA) u programe, implementacijom transparentnih procedura akreditacije, provjerom podataka o programu i polaznicima, kao i stvarnom provjerom stečenih ishoda učenja. Primjerice, Irska tretira mikrokvalifikacije kao studijske programe i unosi ih u iste arhive kao i druge programe, dok Malta osniva nacionalne baze podataka o programima mikrokvalifikacija. Također je važno obratiti pažnju na sadržaj dokumenata kojima se certificiraju mikrokvalifikacije kako bi se osigurala njihova relevantnost i kvaliteta (Zjalić, 2022).

Metodologija za izradu programa obrazovanja odraslih za stjecanje mikrokvalifikacija, djelomičnih kvalifikacija i cjelovitih kvalifikacija financiranih putem vaučera i drugih izvora financiranja

U Hrvatskoj je krajem listopada 2022. godine stupio na snagu novi *Zakon znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, koji regulira povezanost programa cjeloživotnog učenja i Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. Prema novom Zakonu, visokoobrazovne ustanove mogu nuditi programe cjeloživotnog učenja (koji uključuju mikrokvalifikacije) ovisno o ishodima učenja u Registru Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (Cirlan, 2023). U skladu sa zakonskom obavezom izrade metodologije iz članka 12. stavaka 10. *Zakona o obrazovanju odraslih* (NN 144/21), te uvođenjem mogućnosti financiranja programa formalnog obrazovanja putem vaučera prema *Nacionalnom planu opravaka*, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) izradila je *Metodologiju za izradu programa obrazovanja odraslih za stjecanje mikrokvalifikacija, djelomičnih kvalifikacija i cjelovitih kvalifikacija financiranih putem vaučera i drugih izvora financiranja*. Metodologija je, naime, usuglašena sa *Zakonom o obrazovanju odraslih* (članak 17, stavak 6) prema kojem se programi formalnog obrazovanja odraslih za stjecanje kompetencija potrebnih za rad, a financirani putem vaučera iz europskih strukturnih fondova te mehanizma za oporavak i otpornost temelje na poveznici sa standardom zanimanja (ili skupom kompetencija) i standardom kvalifikacije (ili skupom ishoda učenja) iz Registra Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. Osim toga, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih napravila je te objavila primjere programa obrazovanja odraslih u skladu sa *Zakonom o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (NN 22/13, 41/16,

64/18, 47/20, 20/21) i *Zakonom o obrazovanju odraslih* kao dodatnu potporu sustavu provedbe vaučera. Institucije za obrazovanje odraslih mogu preuzimati objavljene programe, poslati ih i zatražiti stručno mišljenje Agencije, te nakon dobivenog pozitivnog stručnog mišljenja započeti postupak ishoda odobrenja za izvođenje programa kako je propisano *Zakonom o obrazovanju odraslih* (HKO, 2022). „Nova metodologija teži očuvanju integriteta kvalifikacije, ali dopušta prilagođavanje programa kako bi odgovarao ustanovi koja ga provodi“ (Marušić, Vučić, 2022).

Opće preporuke za planiranje programa za stjecanje skupova ishoda učenja u Metodologiji obuhvaćaju mogućnosti kombinacija različitih skupova ishoda učenja, uvjete za pristupanje stjecanju skupova ishoda učenja i trajanje programa, mogućnosti planiranja i povezivanja skupova ishoda učenja u programe i slično. Naime, obrazovni programi za stjecanje mikrokvalifikacija mogu se kreirati na temelju jednog ili kombinacije više skupova ishoda učenja iz Registra HKO-a. Ti skupovi ishoda učenja sadrže većinu opisnica koje su ključne komponente obrazovnog programa. Kada se koristi skup ishoda učenja iz Registra HKO-a, preuzimaju se sve njegove osnovne opisnice, koje se ne mogu mijenjati ili prilagođavati. Međutim, za razliku od programa za stjecanje cjelovitih i djelomičnih kvalifikacija, programi za stjecanje skupova ishoda učenja (mikrokvalifikacije) omogućuju izbor iz ponuđenih skupova i njihovo kombiniranje u nove programe. Postoji mnogo mogućnosti za kombiniranje različitih skupova ishoda učenja, ali ta kombinacija nije neograničena. Također, pristup skupovima ishoda učenja moguć je samo uz ispunjenje uvjeta za pristupanje određenom skupu ishoda učenja opisanom u standardu kvalifikacije. Važno je napomenuti da su mikrokvalifikacije kratki programi. Nadalje, istaknuto je kako je prilikom planiranja i povezivanja skupova ishoda učenja u programe bitno voditi se načelima cjelovitosti, svrsishodnosti i prepoznatljivosti na tržištu rada. Skup ishoda učenja predstavlja najmanji cjelovit skup povezanih ishoda učenja, dok „skup skupova ishoda učenja“ treba obuhvatiti međusobno povezane ishode učenja i biti logična cjelina koja doprinosi stjecanju kompetencija prepoznatljivih u svijetu rada. Ove kompetencije su također bitne za nastavak obrazovanja i cjeloživotno učenje. Skupove ishoda učenja moguće je kombinirati u program za stjecanje mikrokvalifikacije iz različitih standarda kvalifikacija, pri čemu se mogu kombinirati skupovi ishoda učenja iz najviše tri različita standarda kvalifikacija. Prilikom preuzimanja skupova ishoda učenja iz različitih kvalifikacija, postoji mogućnost da kvalifikacije pripadaju različitim sektorima, stoga se ne preporučuje kombinirati više od tri sektora. Ukoliko se u Registru HKO-a ne nalaze skupovi ishoda učenja, ustanova može sama izrađivati nove skupove ishoda učenja na osnovu upisanih skupova kompetencija koje su dio standarda zanimanja. Osim toga, ustanova može izraditi i predložiti standard zanimanja te

nakon njegova upisa u Registar HKO-a izraditi standard kvalifikacije ili skup(ove) ishoda učenja. Nakon što se standard kvalifikacije ili skup(ovi) ishoda učenja pozitivno ocijene i upišu u Registar HKO-a, ustanova može razviti obrazovni program koji se oslanja na taj standard kvalifikacije ili skup(ove) ishoda učenja (ASOO, 2022).

Vaučeri za obrazovanje

Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (MROSP) prati brze tehnološke, društvene i ekonomske promjene i potrebe na području tržišta rada kako bi bilo moguće u nadolazećem periodu novim i boljim politikama odgovoriti na iste. Ključni izazov je ulaganje u vještine koje će omogućiti veću produktivnost i kvalitetu radne snage. MROSP prepoznaje nužnost razvoja visokokvalitetnog sustava za pristup cjeloživotnom obrazovanju, što doprinosi stjecanju vještina neophodnih na današnjem tržištu rada. Naime, MROSP se od 2020. godine bavi uspostavom sustava vaučera za obrazovanje nezaposlenih i zaposlenih osoba, a što je uključivalo brojne prilagodbe niza zakona i propisa te izgradnju novog i korisniku prilagođenog aplikativnog sustava za dodjelu vaučera. Na temelju *Nacionalnog plana otpornosti i oporavka* uspostavljen je sustav vaučera kako bi se osigurali preduvjeti i postupci za poticanje cjeloživotnog učenja i stjecanja novih vještina, s naglaskom na zelene i digitalne vještine. Smatra se da će se savladavanjem novih vještina povećati zapošljivost te poboljšati usklađenost ponude i potražnje na tržištu rada. Međutim, jedan od glavnih izazova stjecanju vještina označava nisku stopu sudjelovanja odraslih osoba u cjeloživotnom obrazovanju. Stoga se sustavom vaučera želi povećati udio odraslih građana u cjeloživotnom učenju, povećati kompetencije zaposlenih, osigurati kvalitetnu radnu snagu, te omogućiti lakši prelazak u zapošljivost (Bačelić, 2022). Upravo financiranje obrazovanja odraslih predstavlja podlogu za jačanje ljudskih potencijala (Marušić, Vučić, 2022). Vaučeri u obrazovanju odnose se na inovativni pristup osiguravanju stjecanja ključnih vještina na brz i efikasan način, kako za zaposlene tako i za nezaposlene pojedince. Ovaj sustav omogućuje prilagodbu obrazovnih programa prema individualnim potrebama svakog korisnika, čime se osigurava važnost i praktična primjenjivost stečenih znanja na tržištu rada. Jedna od ključnih prednosti vaučera je jednostavan proces dodjele putem aplikacije, uz minimalnu administraciju. Korisnici imaju mogućnost kreiranja osobnog korisničkog računa, gdje im je dostupan popis prihvatljivih obrazovnih programa i ustanova koje ih provode. Konačna odluka o odabiru programa i pružatelja edukacije prepuštena je samom korisniku, što omogućuje veću fleksibilnost i prilagodbu njihovim potrebama. Uz podršku tehničkog tima prilikom odabira obrazovnih programa, korisnicima je osigurano

stručno savjetovanje i podrška u razvoju karijere. Time se dodatno potiče njihov profesionalni rast i napredak na tržištu rada. Važno je istaknuti i značajna financijska sredstva koja su dostupna putem vaučera, što dodatno olakšava pristup obrazovanju i razvoju vještina (HZZ, 2024). Sustav vaučera za obrazovanje je u provedbi od 1. travnja 2022. godine, a u aplikaciju vaučera su upisane 102 obrazovne ustanove koje nude 544 obrazovna programa (356 za digitalne, odnosno 188 za zelene vještine) (Bačelić, 2022), što podrazumijeva 30 000 vaučera: 9 000 za digitalna i 21 000 za zelena zanimanja (Marušić, Vučić, 2022). Do danas su se brojke povećale: u Katalogu vještina i programa dostupno je 172 pružatelja obrazovanja u cijeloj RH, 1 153 obrazovna programa (isti programi kod različitih pružatelja) te 464 vještine za stjecanje punih kompetencija, a u Katalogu digitalnih i zelenih vještina izdvojeno je 3 427 digitalnih te 948 zelenih vještina (HZZ, 2024).

Prema najnovijim podacima HKO-a, Ministarstvo financija u siječnju 2024. godine dostavilo je Ministarstvu znanosti i obrazovanja tumačenje koje se odnosi na programe za potrebe cjeloživotnog učenja koje izvode visoka učenja. Naime, odredbama članka 39. stavka 1. točke i) *Zakona o porezu na dodanu vrijednost* (Narodne novine, broj 73/13, 99/13, 148/13, 153/13, 143/14, 115/16, 106/18, 121/19, 138/20, 39/22, 113/22, 33/23) „propisano je oslobođenje od plaćanja PDV-a za obrazovanje djece i mladeži, školsko ili sveučilišno obrazovanje, stručno osposobljavanje i prekvalifikacija, uključujući s time usko povezane usluge i dobra, koje obavljaju tijela s javnim ovlastima ili druge osobe, koje imaju slične ciljeve“. Člankom 58. stavkom 5. *Pravilnika o porezu na dodanu vrijednost* (Narodne novine, broj 79/13, 85/13, 160/13, 35/14, 157/14, 130/15, 01/17, 41/17, 128/17, 1/19, 1/20, 01/21, 73/21, 41/22, 133/22, 43/23) propisano je da oslobođenje iz članka 39. stavka 1. točke i) *Zakona o PDV-u* podrazumijeva obrazovanje povezano s nastavnim programima koje donose, odnosno odobre nadležna ministarstva i druga tijela s javnim ovlastima. Osim toga, članak 44. *Uredbe Vijeća (EU) 282/2011* propisuje da usluge strukovnog usavršavanja ili prekvalifikacije pružene pod uvjetima utvrđenima člankom 132. stavkom 1. točkom i) *Direktive Vijeća 2006/112/EZ*, s kojim je u cijelosti usklađen članak 39. stavak 1. točka, te *Zakona o PDV-u*, „obuhvaćaju poduku koja se izravno odnosi na djelatnost ili zanimanje, kao i poduku namijenjenu stjecanju ili proširenju strukovnog znanja. U tom smislu trajanje strukovnog usavršavanja ili prekvalifikacije nevažno je“. Prema tome, na predmetne programe stručnog usavršavanja za potrebe cjeloživotnog učenja primjenjuje se oslobođenje od PDV-a (iz članka 39. stavka 1. točke) i *Zakona o PDV-u* u slučaju kada se radi o nastavnim programima koje donose, to jest odobre nadležna ministarstva ili druga tijela s javnim ovlastima (HKO, 2024).

Zaključak

Mikrokvalifikacije predstavljaju ključni element suvremenog obrazovnog sustava, omogućavajući brzo stjecanje specifičnih vještina i kompetencija potrebnih za prilagodbu dinamičnim zahtjevima tržišta rada. Njihova fleksibilnost, fokus na konkretnim potrebama te mogućnost akumuliranja čine ih relevantnim alatom za obrazovanje i profesionalni razvoj. Osim toga, mikrokvalifikacije doprinose jačanju ekosustava društvene obrazovne slike, osnažujući pojedinca (u osobnom i profesionalnom aspektu) i promičući koncept cjeloživotnog učenja te zapošljivosti. Važno je osigurati kvalitetu, priznavanje i integraciju mikrokvalifikacija u formalne i neformalne obrazovne programe te njihovu pristupačnost svim segmentima društva radi poticanja inkluzivnosti i socioekonomske mobilnosti. Suradnja između obrazovnih institucija, industrije i Vlade ključna je za usklađivanje programa s potrebama tržišta rada i osiguranje aktualnosti sadržaja mikrokvalifikacija. Kroz ove napore, mikrokvalifikacije mogu postati snažan alat za poticanje cjeloživotnog učenja, profesionalnog razvoja i društvene inkluzije u suvremenom svijetu. Nastavak istraživanja i razvoja standarda osiguranja kvalitete bit će ključan za povjerenje dionika u valjanost mikrokvalifikacija te njihovu širu primjenu u obrazovanju i zapošljavanju. Zaključno, podrška napretku, implementaciji i priznavanju mikrokvalifikacija bit će od suštinske važnosti za njihovo šire prihvaćanje i koristi kako za pojedince tako i za društvo u cjelini.

Literatura

1. AZVO. (2022). *Korištenje vaučera za stjecanje mikrokvalifikacija*, webinar. Preuzeto 11. 4. 2024. s https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Prezentacija_AZVO_29.3.2022._-Mikrokvalifikacije-Ku%C5%A1i%C4%87.pdf
2. Bačelić, I. (2022). Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike. *Vaučeri za obrazovanje – novi izazovi i prilike*. Preuzeto 11. 4. 2024. sa http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/news/2022-12/Mogućnosti_financiranja_putem_vaucera_u_visokom_obrazovanju_Bacelic.pdf
3. Centar za jezični razvoj. (2023). Pristupljeno 15. 4. 2024. sa <https://cji.uniri.hr/hr/mikrokvalifikacije-jezicne-tehnologije-i-digitalna-obrada-teksta/>
4. Centar za ženske studije. (2023). Program mikrokvalifikacija „Rod u suvremenim kontekstima i prijemima“. Pristupljeno 5. 4. 2024. sa <https://czs.uniri.hr/?p=2790>

5. Cirlan, E. (2023). IMINQA. *Approaches to Quality Assurance of Micro-credentials – A report on policies and practices to assure the quality of microcredentials in the European Higher Education Area*. Preuzeto 15. 4. 2024 sa https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/IMINQA-MC-report_Approaches-to-Quality-Assurance-of-Micro-credentials.pdf
6. Cropley, A. J. (1979). *Lifelong Education: A Stocktaking*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
7. Desjardins, R., Milana, M. & Rubenson, K. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: International perspectives*. Springer.
8. European Commission. (2020). *A European approach to micro-credentials*. Preuzeto 10. 4. 2024. sa <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>
9. Eurostat. (2017). Statistički podaci o obrazovanju i osposobljavanju na regionalnoj razini. Preuzeto 14. 3. 2024. sa https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statisti%C4%8Dki_podaci_o_obrazovanju_i_osposobljavanju_na_regionalnoj_razini&ol-did=366366
10. HKO. (2023). *Objavljeno izvješće Approaches to Quality Assurance of Micro-credentials – a report on policies and practices to assure the quality of micro-credentials in the European Higher Education Area (IMINQA)*. Preuzeto 14. 4. 2024. sa <http://www.kvalifikacije.hr/hr/objavljeno-izvjesce-approaches-quality-assurance-micro-credentials-report-policies-and-practices?g=73>
11. HKO. (2024). *Tumačenje Ministarstva financija vezano za oslobođenje od plaćanja PDV-a za programe stručnog usavršavanja za potrebe cjeloživotnog učenja*. Preuzeto 16. 4. 2024. sa <http://www.kvalifikacije.hr/hr/tumacenje-ministarstva-financija-vezano-za-oslobodenje-od-placanja-pdv-za-programe-strucnog?g=73>
12. Hrvatski kvalifikacijski okvir. (2022). *Metodologija za izradu programa obrazovanja odraslih za stjecanje mikrokvalifikacija, djelomičnih kvalifikacija i cjelovitih kvalifikacija financiranih putem vaučera i drugih izvora financiranja*. Preuzeto 10. 4. 2024. sa <http://www.kvalifikacije.hr/hr/metodologija-za-izradu-programa-obrazovanja-odraslih-za-stjecanje-mikro-kvalifikacija-djelomicnih?g=73>
13. HZZ. (2024). *Katalog digitalnih i zelenih vještina*. Preuzeto 12. 4. 2024. sa <https://vjestine.hzz.hr/>
14. HZZ. (2024). *Vaučeri*. Preuzeto 12. 4. 2024. sa <https://vauceri.hzz.hr/>
15. Jansen, D. i Schuwer R., 2015, *Institutional MOOC strategies in Europe (European Association of Distance Teaching Universities, Maastricht)*. Status Report Based on a Mapping Survey Conducted in October-December

2014. Preuzeto 15. 4. 2024. sa [https://eadtu.eu/documents/Publications/OEenM/Institutional MOOC strategies in Europe.pdf](https://eadtu.eu/documents/Publications/OEenM/Institutional%20MOOC%20strategies%20in%20Europe.pdf)
16. Kapular, F. (2009). Globalizacija i cjeloživotno učenje – hrvatsko iskustvo (magistarski rad). Osijek: Ekonomski fakultet Osijek.
 17. Kitić, M., Miljak, T. & Lozić, J. (2012). Cjeloživotno obrazovanje s ciljem postizanja poslovnog napretka i stvaranja financijskih vrijednosti. *Učenje za poduzetništvo*, 2(1), 53–61.
 18. Klapan, A., Vrcelj, S. & Kušić, S. (2008). Cjeloživotno učenje i održivi razvoj – potreba redizajniranja odgojno-obrazovnih programa. *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (pp. 287–292).
 19. Kušić, S. (2023). Mikrokvalifikacije u visokom obrazovanju – stanje, izazovi i perspektive. Preuzeto 14. 4. 2024. sa [https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Prezentacija AZVO 29.3.2022. - Mikrokvalifikacije - Ku%C5%A1i%C4%87.pdf](https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Prezentacija_AZVO_29.3.2022._-Mikrokvalifikacije-Ku%C5%A1i%C4%87.pdf)
 20. Marušić, A., Vučić, M. (2022). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala. *Novi pristup izradi i provedbi programa obrazovanja odraslih temeljen na Hrvatskom kvalifikacijskom okviru – prilika za razvoj ljudskih potencijala u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 15. 4. 2024. sa <http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/news/2022-12/A.%20Maru%C5%A1i%C4%87%2C%20M.%20Vu%C4%8Di%C4%87%2C%20Novi%20pristup%20izradi%20i%20provedbi%20programa%20u%20obr.%20odraslih.pdf>
 21. MICROBOL. (2021). *European project MICROBOL: Micro-credentials linked to the Bologna KeyCommitments*. Preuzeto 10. 4. 2024. sa <https://microcredentials.eu/wp-content/uploads/sites/20/2021/07/MICROBOL-Recommendations-1.pdf>
 22. Pauković, M. & Bačić, L. (2018). Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. *Obrazovanje za poduzetništvo – E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 8(2), 121–138.
 23. Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, 2(3), 5–14.
 24. Zjalić, S. (2022). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala. *Europski kontekst mikrokvalifikacija u visokom obrazovanju*. Preuzeto 11. 4. 2024. sa [http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/news/2022-12/Europski kontekst mikrokvalifikacija u visokom obrazovanju Zjalic.pdf](http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/news/2022-12/Europski_kontekst_mikrokvalifikacija_u_visokom_obrazovanju_Zjalic.pdf)

MICRO CREDENTIALS IN ADULT LEARNING

Abstract

Contemporary advances in science and technology require continuous learning to adapt to the new demands of the labour market. Lifelong education is becoming essential for the development of competencies needed for success in a knowledge-based society. In this context, micro-credentials, as modular units of education, offer quick access to specific skills tailored to the needs of individuals or employers. It is important to ensure the transparency and quality of these programs through collaboration with the economy and other stakeholders. In contrast to that, formal education systems are often inflexible and standardized, can't keep up with rapid changes in society and economy. Despite the ambitious goals of modernizing the economy set by the European Union, Croatia faces a gap between student competencies and labour market needs. High participation in vocational education does not result in a corresponding employment rate after graduation. Additionally, the low participation rate in lifelong learning further exacerbates the situation, especially for women, less-educated individuals, the unemployed, and immigrants. The emigration of young people to other EU countries causes a brain drain, while an aging population creates an additional challenge for the labour market. Wage-related issues further complicate the situation, with the shortage of qualified labour creating a long-term problem. It is crucial to adapt educational programs and promote lifelong learning to bridge the gap between competencies and labour market needs. Support and tailored programs for all segments of society, including older workers, are essential for integration into a changing economy and society.

Key words: *Adult education, lifelong education, micro-credentials, labour market.*

Vanja VUKOVIĆ¹

NET GENERACIJE I SISTEM ZNANJA

Rezime

Ovaj rad bavi se net generacijom i sistemom znanja, te će, u saglasju s predmetom proučavanja, pokušati da odgovori na sljedeća pitanja: Kako se transformiše mozak pod uticajem savremenih tehnologija?, Na koji način savremene tehnologije utiču na kvalitet znanja?, Kakve su osobenosti net generacije i kako postići digitalnu mudrost? U skladu s tim, postavljena je sljedeća hipoteza: *Savremeni razvoj informacionih tehnologija direktno utiče na kvantitet i kvalitet sistema znanja kod učenika osnovne škole.*

Ključne riječi: *net generacija, sistem znanja.*

¹ Mr Vanja Vuković, savjetnica – muzejska pedagoškinja u JU Muzeji i galerije Podgorica.

Uvod

Uvijek su nastavnici bili glavni prenosioci znanja. S pojavom interneta dostupnost informacija mijenja navike učenja kod učenika svih uzrasta. Veliki naglasak stavlja se na znanje dobijeno putem formalnog i neformalnog obrazovanja. Pod formalnim obrazovanjem podrazumijevaju se obrazovni procesi koji se odigravaju unutar formalnog obrazovnog sistema, od predškolskih ustanova do fakulteta, dok pod neformalnim podrazumijevamo sve vrste učenja koje se odvijaju van obrazovnih institucija, i kao takvo je svakodnevno i cjeloživotno. Ranije se znanje sticalo u učionici, od obrazovanih ljudi i putem knjiga, dok se danas do znanja može doći i posredstvom raznih medija i interneta. Pojava novih tehnologija, naročito interneta, uslovlila je potpuno novu kulturu življenja, a samim tim i obrazovanja. Mnogi autori psiholoških studija i istraživanja prave razliku između starijih i novijih generacija, sve veći je jaz u njihovom nerazumijevanju, ističu se kvalitativno drugačije osobine, mogućnosti i sposobnosti novih generacija, a koje su uzrokovane odrastanjem u svijetu porasta tehnologije i velikog uticaja interneta na skoro sve domene života.

Većina autora koji se bave ovom tematikom saglasna je da bi trebalo posvetiti posebnu pažnju problemu proučavanja različitih mogućnosti i pretpostavki razvoja sistema znanja u nastavi. Neophodno je analizirati oblike sadržaja nastavnog programa i udžbenika, procese saznavanja novih načina mišljenja internet generacija, te kako prilagoditi nastavne sadržaje mogućnostima i potrebama, kao i razvoju misaonih potencijala učenika u nastavi, većom upotrebom medija i interneta. Pitanje je koliko obrazovni sistem prati osobenosti novih internet generacija (net generacija) i uolikoj mjeri doprinosi razvoju njihovog sistema znanja.

Ovaj rad se bavi net generacijom i sistemom znanja, te će, u saglasju s predmetom proučavanja pokušati da odgovori na sljedeća pitanja: Kako se transformiše mozak pod uticajem savremenih tehnologija?, Na koji način savremene tehnologije utiču na kvalitet znanja?, Kakve su osobenosti net generacije i kako postići digitalnu mudrost? U skladu s tim postavljena je sljedeća hipoteza: Savremeni razvoj informacionih tehnologija direktno utiče na kvantitet i kvalitet sistema znanja kod učenika osnovne škole.

1. Generacijske razlike i sistem znanja

Da bismo mogli komentarisati razlike između generacija, potrebno je znati neke osnovne karakteristike koje ih definišu. Koje su karakteristike X, Y i Z generacija?²

² <https://www.iberdrola.com/talent/generation-x-y-z>

Tabela 1: Karakteristike X, Y i Z generacije

Naziv	Rođeni	Karakteristike
Bejbi bumeri	1945–1964.	Zovu se bejbi bumeri jer su rođeni tokom bejbi buma, perioda nakon Drugog svjetskog rata, u kome je stopa nataliteta skočila u brojnim anglosaksonskim zemljama.
Generacija X	1965–1981.	Ovoj generaciji, koja je rođena tokom obnove Evrope nakon Drugog svjetskog rata, život nije bio lak. Pronalazak posla nije bio lak, pa su rad i proizvodnja bili njihova filozofija, ne ostavljajući prostora za idealizam. Individualizam, ambicija i zavisnost od rada su vrijednosti na kojima su odrasli. Imali su privilegiju da iskuse sve što su mladi ljudi toga doba poželjeli.
Generacija Y	1982–1994.	Generacija Y ili milenijalci. Tehnologija je sastavni dio njihovog života, aktivnosti su posredovane ekranom, ali oni nijesu rođeni u tome, već su migrirali iz analognog svijeta u digitalni. Da bi dobili posao, morali su biti digitalno obučeni i, za razliku od svojih roditelja – generacije X, oni nijesu zadovoljni svijetom oko sebe. Ova generacija je nazvana „lenjom, narcisoidnom i razmaženom“.
Generacija Z	1995–2010.	Nazvana i postmilenijumska, generacija Z, net generacija, za nekoliko godina će preuzeti vođstvo. Rođeni su na prelomu vjekova, u periodu tableta i pametnih telefona. Obuhvata grupu ljudi koju obilježava internet – to je dio njihovog DNK. Njihova poteškoća da pronađu posao je još gora od generacije Y.

Obrazovni sistem koji sada postoji više nije podoban za nove generacije, a da bi ga prilagodili njima neophodno je poznavati karakteristike *postmilenijumske generacije*, *generacije Z*, *net generacije*, kako god je nazivali, svi pripadaju generaciji rođenoj u eri interneta.

Zašto je neophodna promjena obrazovnog sistema, ukazuju neka istraživanja iz oblasti neurologije i socijalne psihologije, ona ukazuju na činjenicu da se funkcija mozga mijenja pod uticajem spoljašnjih faktora, a samim tim i tehnologije, a izvedena su na studijama sprovedenim na djeci koja koriste igre za učenje.³

³ Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part II, *Do They Really Think Differently?* 2001. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424843/full/html>

2. Transformacija mozga

Neuroplastičnost

Najnovija istraživanja iz područja neurobiologije i socijalne psihologije pokazala su da se ljudski mozak konstantno mijenja pod uticajem različitih stimulacija iz spoljašnje sredine, odnosno, da se mijenja moždana struktura, što utiče na način razmišljanja čovjeka. Fenomen koji opisuje sposobnost ljudskog mozga da se razvija i mijenja tokom čitavog života danas je poznat pod stručnim terminom *neuroplastičnost*. Termin *neuroplastičnost* prvi put je upotrijebio „otac neuronauke“ Santijago Ramon i Kahal (Santiago Ramon y Cajal).⁴ Najranija istraživanja u oblasti neurologije rađena na pacovima pokazala su da su se dogodile izvjesne promjene, odnosno razvoj mozga na pacovima koji su boravili u podsticajnoj sredini.⁵

Savitljivost

Osim otkrića iz neurobiologije, značajna su otkrića iz socijalne psihologije koja pružaju snažne dokaze da se obrasci ponašanja mijenjaju u zavisnosti od nečijih iskustava. Daskoro se smatralo da su gotovo isti procesi u osnovi ljudskog mišljenja, te da kulturne odlike sredine u kojoj pojedinac odrasta mogu uticati na formiranje istih stavova pripadnika date kulture, ali ne i na procese razmišljanja.⁶

Međutim, istraživanja socijalnih psihologa pokazala su da ljudi koji odrastaju u različitim kulturama razmišljaju o drugačijim stvarima i misle drugačije, te da okruženje i kultura u kojima su odgajani utiču na njihove misaone procese.⁷

„Mislili smo da svi koriste kategorije na isti način, da logika igra istu ulogu za sve u razumijevanju svakodnevnog života, da su pamćenje, percepcija, primjena pravila i tako dalje isto, ali sada tvrdimo da su kognitivni procesi sami sebi daleko savitljiviji nego što se pretpostavlja u *mainstream* psihologiji“.⁸

Sada znamo da se mozak reorganizuje tokom čitavog života pod uticajem raznih spoljašnjih stimulacija, kao i to da je uticaj sredine veoma bitan za proces

⁴ Fuchs, E. & Flugge, G. Adult Neuroplasticity: More than 40 years of Research, *Neural plasticity*, 2014, 1–10. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4026979/>

⁵ Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part II, Do They Really Think Differently? 2001, 1-8.

⁶ Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part II, Do They Really Think Differently? 2001, 1-5.

⁷ Prensky, M. Digital natives, digital immigrants, Part I, 2001, 1–6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

⁸ Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part II, *Do They Really Think Differently?* 2001

mišljenja, ali treba imati na umu da se „mozak i obrasci ponašanja ne mijenjaju preko noći“. Program *Scientific Learning's Fast Forward* zahtijeva od učenika da provode 100 minuta dnevno, pet dana u nedjelji, pet do deset nedjelja učeći, da bi stvorili željene promjene, jer „potrebna je oštro fokusirana pažnja da bi se pokrenuo mozak“.⁹ Prenski takođe navodi da se naš mozak prvo reorganizovao na govor, zatim na čitanje, što je takođe zahtijevalo obuku od nekoliko sati dnevno, pet dana u nedjelji i oštro fokusiranu pažnju, potom na gledanje televizije. Međutim, sada se mozak djece reorganizuje na sasvim nove načine, koji su potpuno suprotni starijim načinima razmišljanja.

Današnji učenici više nijesu kao oni prema kojima je dizajniran naš obrazovni sistem. Nastao je veliki diskontinuitet između generacija, kako ga neki nazivaju „singularitet“ – događaj koji mijenja stvari tako fundamentalno da nema povratka na staro, što je posljedica brzog rasprostiranja digitalne tehnologije u posljednjim decenijama 20. vijeka. Isti autor navodi da su današnji učenici predstavnici prvih generacija koje su odrasle uz novu tehnologiju, cijeli svoj život su okruženi kompjuterima, video-igrama, mobilnim telefonima i mnogim drugim alatima savremenog doba. Današnji prosječni diplomirani studenti proveli su manje od 5 000 sati svog života čitajući, ali preko 10 000 sati igrajući video-igrice (da ne spominjemo 20 000 sati gledajući TV); kompjuterske igrice, e-pošta, internet, mobilni telefoni i instant poruke su sastavni djelovi njihovih života.¹⁰

3. Digitalni domoroci i digitalni imigranti

Prenski je predstavnike nove generacije nazvao *digitalni domoroci*. Oni su „maternji govornici“ digitalnog jezika računara, video-igrice i interneta.¹¹

Digitalni domoroci – net generacija, prepoznaju internet kao izvor informacija, ali to nije njegova primarna upotreba. Oko 73% bejbi bumera zavisi od interneta zbog informacija, dok se 72% net generacije oslanja na internet za zabavu. Internet za njih predstavlja beskrajni nepresušni tok suštinski besplatne i raznovrsne zabave koja se može personalizovati do neshvatljivog stepena.¹²

Prenski smatra da smo svi mi koji nijesmo rođeni u digitalnom svijetu, ali smo usvojili mnoge aspekte digitalne tehnologije, *digitalni imigranti*. Dok digitalni imigranti uče kako da se prilagode svom okruženju, uvijek u izvjesnoj mjeri zadržavaju svoju notu prošlosti. Današnji pripadnici starije generacije su „socijalizovani“ drugačije od svojih potomaka, i oni su u procesu učenja novog

⁹ Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part II, *Do They Really Think Differently?* 2001

¹⁰ Prensky, M. *Digital natives, Digital immigrants*, Part I, 2001, 1–6.

¹¹ Prensky, M. *Digital natives, Digital immigrants*, Part I, 2001, 1–6.

¹² <https://www.panopto.com/blog/rethinking-training-and-development-for-generation-z>

jezika, dok je za pripadnike net generacije digitalni jezik „maternji“. Jedna od najupečatljivijih karakteristika net generacije je sposobnost da rade više stvari u isto vrijeme, nazvana *multitasking*. Časopis „Time“ je ovu generaciju nazvao GenM (*Multitasking generation*) usljed njihove sposobnosti da istovremeno razgovaraju, slušaju, pišu, pretražuju internet i ponekad urade domaći zadatak.¹³

3.1. Kako uče digitalni domoroci?

Svaka generacija je pristupala učenju na sebi svojstven način. Do sada se smatralo da je za uspjeh u školi zaslužna inteligencija. Pijaže definiše inteligenciju kao vid prilagođavanja organizma okolini, ali jedan naročito aktivan vid kojim živo biće mijenja svoju okolinu, istovremeno mijenjajući i sebe.

Hauard Gardner (1983) smatra da inteligencija nije entitet složen od više sposobnosti, već da je riječ od sedam nezavisnih multiplih inteligencija.¹⁴

Tabela 2: Tablica Gardnerove inteligencije s izraženom pojedinom inteligencijom

Inteligencija	Opis osobe
Logičko-matematička	Prirodno i spontano organizuje stvari u red ili poredak, iako napamet barata količinama, shvata matematičke pojmove, voli igre logike, zagonetke i kompjutere.
Lingvističko-verbalna	Uživa u čitanju, pisanju i govoru, ali i slušanju. Dobro pamti verbalne podatke i voli razvijati svoj rječnik. Lijepo priča priče ili prepričava događaje. Ima smisla za strane jezike.
Vizuelno-specijalna	Lako primjećuje simetriju i sklad. S lakoćom može u „glavi“ rotirati složene likove i nacrtati što god vidi. Uspješna je u slagalicama i lako se snalazi na ulicama novog i nepoznatog grada.

¹³ Golijanin, D., Miljković, M., Alčaković, S., Savković, M., Gavrilović, J. i Stamenković, D. *Generacija Z*, 2014. <https://portal.sinteza.singidunum.ac.rs/paper/129>

¹⁴ Vlasta Vizek Vidović, Majda Rijavec, Vesna Vlahović Štetić, Dubravka Miljković, *Psihologija obrazovanja*, Klett, Beograd, 2014, 70.

Fizičko-kinestetička	Dobra je u rukovanju predmetima, a i svoje tijelo pokreće skladno i s lakoćom. Uživa jer je uspješna u fizičkim vježbama. Vrlo je vješta i spretna i s lakoćom izrađuje razne predmete.
Muzička	Može otkriti ritam, obrazac i tempo u stvarima koje ih naizgled nemaju. Voli razne vrste muzike i svira neki instrument, bilo da je to učila, bilo po sluhu.
Interpersonalna	Lako razumije druge ljude, njihova raspoloženja i osjećaje. Prirodni je vođa, vješto posreduje u međuljudskim sukobima jer je u stanju vidjeti situaciju očima obiju strana. Omiljena je među ljudima.
Intrapersonalna	Vrlo dobro poznaje samu sebe. Svjesna je svojih osjećaja, ideja, potreba i snova. Uporna je, gotovo tvrdoglava, u aktivnostima koje je zanimaju.

Gardner uviđa važnost različitog društvenog vrednovanja pojedinih inteligencija i predlaže da se pomjerimo s klasičnog testiranja inteligencije na uvid u izvore informacija o tome koliko je osoba razvila vještine važne za život u određenom kulturnom okruženju. Škola danas favorizuje *lingvističku* i *matematičko-logičku inteligenciju*, a trebalo bi da ponudi zadatke i metode koje bi podstakle i realizaciju ostalih sposobnosti.¹⁵

Ključnu ulogu pri odabiru i daljem prosljeđivanju informacija ima raspon pažnje. Naša čula su izložena različitim uticajima – bojama, zvukovima, mirisima itd. Naš organizam se ne može usmjeriti na sve njih – pažnja se određuje kao proces izbora nekih podražaja iz mnoštva onih koji nas svakodnevno okružuju. Kada posmatramo pažnju kao svjesni proces, moramo uzeti u obzir dva aspekta – usmjeravanje i zadržavanje, koji su neophodni preduslovi svakog učenja. „Učenje nije moguće bez usmjeravanja pažnje na relevantne informacije, kao što nije moguće ni bez sposobnosti zadržavanja pažnje na sadržaju koji se uči.“¹⁶ Među ljudima postoje znatne razlike u mogućnostima upravljanja pažnjom, a faktori koji mogu djelovati nepovoljno na to mogu biti lični i spoljašnji. Lični

¹⁵ Vidović Vizek V., Rijavec M., Vlahović Štetić V., Miljković D., *Psihologija obrazovanja*, Klett, Beograd, 2014, 70.

¹⁶ Vidović Vizek V., Rijavec M., Vlahović Štetić V., Miljković D., *Psihologija obrazovanja*, Klett, Beograd, 2014, 180.

su: mlado doba, hiperaktivnost, specifične teškoće u učenju, smanjena mentalna sposobnost, emocionalni problemi, bolest ili umor... Spoljašnji faktori koji otežavaju usmjeravanje i zadržavanje pažnje mogu biti žamor u učionici, buka sa ulice, monotoni uspavljajući glas nastavnika, ali na pažnju može uticati i težina gradiva kao i prevelika količina informacija.¹⁷

Često čujemo kako se nastavnici žale na kratak raspon pažnje kod digitalnih domorodaca, ali da li je to zaista tako? Prenski navodi da njihov raspon pažnje nije kratak za igre, ili za bilo što drugo što ih zanima.¹⁸ Net generacija očekuje sasvim drugačije iskustvo od onoga s kojim su se srele one koje su im prethodile. Za njih je digitalna tehnologija sredina u kojoj se osjećaju najprirodnije.¹⁹ Digitalni domoroci žude za interaktivnošću – trenutnim odgovorom za svaku njihovu akciju. Oni su navikli na brzo reagovanje, obavljanje više zadataka, spontani pristup, grafiku u prvom planu, aktivnost, povezivanje, upotrebu interneta, tako da im je današnji obrazovni sistem u velikoj mjeri dosadan. Osim toga, vještine koje su se razvile pod dejstvom digitalnih tehnologija (paralelna obrada, svijest o grafici i nasumični pristup, a koje imaju implikacije na njihov način učenja) u velikoj mjeri se ignorišu od strane nastavnika. Zanimljivo je i to da je najbolji način da se zadovolje promjenljive potrebe i način učenja digitalnih domorodaca upravo upotreba videa i kompjuterskih igara.²⁰

3.2. Kako motivisati pripadnike net generacije?

Matijević ističe da je nemoguće ne učiti i da se u svakom životnom i školskom događaju pronađe prilika za učenje, kao i to da ne postoje učenici koji ne vole da uče. Oni rado učestvuju u raznovrsnim aktivnostima, vole angažovanost na času, a ne samo sjedenje, slušanje i gledanje.²¹ Isti autor navodi da se sve što je potrebno za život ne može naučiti u školi, već da je neophodno cjeloživotno učenje, kao i to da se ne može isključiti ono što učenici usvoje tokom vremena koje ne provode u učionici. Najveći problem s kojim se danas srijecemo u obrazovanju je taj što nastavnici, koji su digitalni imigranti, govore zastarjelim jezikom, stoga ulažu veliki napor da uče populaciju koja govori potpuno novi jezik.²² Prenski

¹⁷ Vidović Vizek V., Rijavec M, Vlahović Štetić V., Miljković D., *Psihologija obrazovanja*, Klett, Beograd, 2014. 170.

¹⁸ Prensky, M. *Digital natives, Digital immigrants*. Part I, 2001, 4.

¹⁹ Golijanin, D., Miljković, M., Alčaković, S., Savković, M., Gavrilović, J. i Stamenković, D. *Generacija Z*, 2014.

²⁰ Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part II, *Do They Really Think Differently?* 2001

²¹ Matijević, M. *Na tragu didaktike nastave za net generacije*, 2019. <https://www.scribd.com/document/408327443/Matijevic-Poglavlje-Na-Tragu-Didaktike-Nastave-Za-Net-Generacije>

²² Prensky, M. *Digital natives, Digital immigrants*. Part I, 2001, 1–6.

dalje ističe da je digitalnim urođenicima to očigledno, čime se gubi autoritet nastavnika, pa škola izgleda kao da predavanje drže nerazumljivi stranci. Oni su navikli da primaju informacije veoma brzo, paralelno rade više zadataka, vole grafiku prije teksta, najbolje funkcionišu kada su umreženi, napreduju u skladu s trenutnim zadovoljstvom i podstiču ih česte nagrade. Od samog početka ovu generaciju su učili da kada ne znaju odgovor na nešto, onda treba da „guglaju“, a ovo očekivanje se proteže na druge aspekte njihovih života, pa stoga oni očekuju da će da uče i rade bilo gdje i bilo kada. Pripadnicima net generacije je apsurdna ideja o vezivanju za vrijeme i mjesto – kao što su klupa i učionica, s obzirom na prirodu trenutne tehnologije.²³

Jedan od razloga zašto pripadnici net generacije ne vole da uče jeste taj što su im predavanja dosadna i zastarjela. Neki od načina da se nastavni sadržaji učine zanimljivijim i prijemčivijim, a time i motivišu predstavnici net generacije su:

- Preći s dugih predavanja na mini-predavanja, zato što su net generacije navikle na multitasking i stalnu stimulaciju. Pošto se njihov raspon pažnje smanjio, oni preferiraju sadržaje koji se isporučuju u malim „zalogajima“. Žele brzo učenje koje se isporučuje na uzbudljive i zanimljive načine, uključujući grafiku, video i animaciju.
- Razmotriti mogućnost korišćenja izokrenute učionice. Model preokrenute učionice u osnovi isporučuje kod kuće ono što se tradicionalno predaje u učionici – praktički zadaci i istraživački projekti, gdje mogu da koriste društvene medije koje preferiraju, kao što je Jutub.
- Vratiti igru u učionicu. Stvoriti obrazovni milje u kojem učenici mogu biti radoznali, energični, kreativni, sinergistički i konkurentni.
- Potruditi se da lekcije budu relevantne. Uvijek objasniti zašto je lekcija potrebna i kako se može primijeniti u stvarnom svijetu.
- Davati povratne informacije i nagrade često i obilno. Kontinuirano ocjenjivanje, pravovremene i promišljene povratne informacije, jasni ciljevi i nagrade mogu povećati njihov angažman.
- Proširiti načine komunikacije sa učenicima. Predstavnici net generacije su navikli da dobiju odgovore u sekundama a ne u satima, a kamoli danima.²⁴
- Više vole igru nego „ozbiljan“ posao.²⁵

Postavlja se pitanje svima koji se bave nastavnim procesom da li učenici treba da nauče stare načine predavanja ili bi nastavnici trebali da nauče nove. Prenski ističe da, koliko god mi to željeli, malo je vjerovatno da će digitalni domoroci krenuti unazad, jer je njihov mozak već drugačiji. Djeca veoma lako

²³ <https://www.lonschiffbauer.com/wp-content/uploads/2019/06/DFL-Research-Paper.pdf>

²⁴ Isto.

²⁵ Prensky, M. *Digital natives, Digital immigrants*, Part I, 2001, 1–6.

usvajaju novi jezik i opiru se korišćenju starog. Većina nastavnika je svjesna da u dovoljnoj mjeri ne poznaje novi način sticanja znanja, pa neki od njih žale za starim „boljim“ vremenima. Rezimirajući sve ovo imamo dvije mogućnosti: da shvatimo da je naš uticaj na obrazovanje digitalnih domorodaca mali sve dok ne odrastu i sami shvate šta treba da urade, ili da se suočimo s problemom, pri čemu moramo da preispitamo i našu metodologiju i naš sadržaj.²⁶

4. Digitalna mudrost i digitalna pismenost – borba protiv internet zavisnosti

Sve veća zastupljenost digitalnih tehnologija pomjera fokus istraživanja sa štampanog teksta i praksi čitanja i pisanja ka novim tekstualnim i jezičkim praksama koje su posredovane digitalnim tehnologijama. Digitalna pismenost podrazumijeva skup znanja, sposobnosti i stavova neophodnih za život, učenje, rad i participaciju u digitalnom društvu, koje uključuju dimenziju kritičnosti i refleksivnosti. Cilj savremenog koncepta shvatanja termina digitalna pismenost je da pokaže da je ona preduslov za sticanje drugih sposobnosti, odnosno kompetencija za obavljanje određenih specifičnih poslova u digitalnom okruženju.²⁷

Ovo podrazumijeva i razvoj digitalne pismenosti nastavnika i učenika.

Prvo moramo da mijenjamo metodologiju, što znači da nastavnici moraju da nauče da komuniciraju na jeziku svojih učenika. Drugo, trebalo bi raditi na sadržaju, jer se čini da poslije digitalne „singularnosti“ danas postoje dvije vrste sadržaja: „naslijeđeni“ – sadržaj koji uključuje čitanje, pisanje, aritmetiku, logičko razmišljanje, razumijevanje ideja iz prošlosti, a što pripada „tradicionalnom“ nastavnom planu i programu, i „budući“ – sadržaj koji je digitalan i tehnološki. Iz ovog prvog će neki sadržaji i dalje biti važni, kao što je logičko zaključivanje, dok je ovaj drugi izuzetno zanimljiv današnjim učenicima. Podučavanje digitalnih domorodaca podrazumijeva „prigodne“ metodologije za sve predmete, na svim nivoima, koristeći učenike da nas vode, kao i stvaranje kompjuterskih igrica za obavljanje posla, sa zanimljivim sadržajem.²⁸

U svom djelu „Od digitalnih imigranata i digitalnih domorodaca do digitalne mudrosti“ Prenski navodi da digitalna tehnologija može da nas učini pametnijima, ali i mudrijima: „Digitalna mudrost je dvostruki koncept, koji se odnosi na mudrost koja proističe iz upotrebe digitalne tehnologije za pristup kognitivnoj moći iznad naših kapaciteta i mudrosti u razboritoj upotrebi

²⁶ Prensky, M. *Digital natives, Digital immigrants*, Part I, 2001, 1–6.

²⁷ Senić Ružić, M. *Razvijanje digitalne pismenosti u osnovnoj školi (doktorska disertacija)*. Beograd: Univerzitet u Beogradu Filozofski fakultet, 2019, 4-8.

²⁸ Prensky, M. *Digital natives, Digital immigrants*, Part I, 2001, 1–6.

tehnologije za poboljšanje naših sposobnosti“.²⁹ On ističe da tehnologija neće zamijeniti intuiciju, dobro rasuđivanje i rješavanje problema ili osjećaj za moral. S obzirom na to da je mozak „plastičan“ i sklon reorganizaciji, mozgovi onih koji su u stalnoj interakciji s tehnologijom biće restrukturirani. Sve se kreće ka digitalnom poboljšanju i ono će biti dostupno za skoro sve što radimo. Takođe, ističe da se pojam *mudrost* ne može definisati bez razmatranja konteksta i navodi da „mudrost možemo definisati kao sposobnost pronalaženja praktičnih, kreativnih, kontekstualno odgovarajućih i emocionalno zadovoljavajućih rješenja zakomplikovanih ljudskih problema“.³⁰ Digitalno mudra osoba koristi digitalna unapređenja da sebi olakša mudro donošenje odluka. Najveću prednost imaće oni koji inteligentno kombinuju urođene kapacitete sa svojim digitalnim poboljšanjima. Prenski dalje navodi da je ljudski um sklon zaboravljanju, kao i to da ogromna količina zapamćenih informacija smanjuje naše analitičke kapacitete. Digitalna tehnologija nam može pomoći u obezbjeđivanju baze podataka algoritmima koji prikupljaju i obrađuju ogromne količine podataka mnogo brže i efikasnije od ljudskog mozga, ali nijedan od ovih alata neće zamijeniti ljudski um, već će samo pojačati našu potragu za znanjem i mudrošću.

Koja je veza između digitalne mudrosti i digitalne pismenosti? U razvoju digitalne pismenosti trebalo bi učenicima dati smjernice i za digitalnu mudrost. Nastavnici i vaspitači su digitalno mudri kada imaju sposobnost da nauče djecu da kontrolišu digitalnu tehnologiju i da je prilagode svojim potrebama, a ne da ona kontroliše njih, odnosno da mašine rade ono što ljudi žele.³¹

Digitalne tehnologije mogu da poboljšaju obrazovni proces, da stvore inovativno i kreativno okruženje. Kako iskoristiti te potencijale za unapređenje procesa nastave i učenja predstavlja izazov. Podrazumijeva se da upotreba digitalnih tehnologija bude korisna, a i bezbjedna, jer je sve učestalija pojava digitalnog nasilja i narušavanja privatnosti što, opet, ističe važnost digitalne mudrosti. Uticaj digitalne transformacije društva doveo je do prevazilaženja tradicionalnog razumijevanja pojma pismenosti, pa se značenje koncepta pismenosti širi od sposobnosti čitanja i pisanja ka razumijevanju informacija koje su prezentovane na bilo koji način.³² Isti autor ističe da „Digitalna pismenost obuhvata skup

²⁹ Prensky, M. H. *Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom, Innovate: Journal of Online Education*, 2009, 5. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>

³⁰ Prensky, M. H. *Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom, Innovate: Journal of Online Education*, 2009, 5.

³¹ Prensky, M. H. *Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom, Innovate: Journal of Online Education*, 2009, 5.

³² Senić Ružić, M. *Razvijanje digitalne pismenosti u osnovnoj školi (doktorska disertacija)*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. 2019, 4-8.

znanja, sposobnosti i stavova neophodnih za život, učenje, rad i participaciju u digitalnom društvu, koje uključuju dimenziju kritičnosti i refleksivnosti“. Digitalno poboljšana osoba mora posjedovati i digitalnu mudrost, a do mudrosti možemo doći samo ukoliko prihvatimo da sve osobe posjeduju različite potencijale u kognitivnom, emocionalnom, socijalnom i fizičkom smislu. U tom smislu je Gardnerova višestruka inteligencija veoma korisna i on sugerše da se mudrost može vidjeti u širini pitanja koja se razmatraju prilikom donošenja presude ili odluke.

4.3. Elektronsko nasilje

Elektronsko zlostavljanje je novi fenomen koji predstavlja veliki problem 21. vijeka. Pojam se tumači kao nasilničko ponašanje na internet mrežama putem elektronske pošte, SMS poruka, veb-stranica, društvenih mreža. Net generacije kritikuju društvo u kojem odrastaju da nemaju razvijene socijalne vještine ni vremena za sport i zdravlje, te da je to razlog zbog kojeg vrše agresiju putem interneta. Nedostatak socijalnih vještina ih navodi na to da se skrivaju s druge strane ekrana, što je mnogo jednostavnije nego se lično suočiti s nekim.³³ Autor navodi da net generacije dobro prate nove tehnologije, ali i to da oni nijesu dobro upoznati sa opasnostima koje vrebaju na internetu, te je neophodno bolje vaspitanje – „internet bonton“, a što se može prevazići boljom organizacijom nastavnika, organizovanjem raznih radionica i predavanja na tu temu i, svakako, raditi na razvoju digitalne mudrosti.

5. Statističko istraživanje „Net generacija i sistem znanja“

Istraživanje je sprovedeno u prvoj polovini maja 2022. godine. Glavni cilj istraživanja bio je da se ispita kako uče učenici net generacije u Crnoj Gori, provjere stavovi o sistemu obrazovanja i usvojenom znanju u školskim ustanovama. Posebna pažnja u istraživanju posvećena je povjerenju u obrazovanje i stavovima učenika o tradicionalnom obrazovanju.

Na osnovu dobijenih rezultata saznali smo šta učenici više koriste u svojoj edukaciji, IT tehnologiju ili udžbenike; da li su učenici za zajedničko ili samostalno učenje uz korišćenje IT tehnologije; da li su za digitalne učionice, za prelazak s klasične na elektronsku nastavu; da li je tehnologija „probudila“ učenike, unaprijedila njihovo samopouzdanje i proširila saznanja.

Na osnovu definisanog zadatka, istraživanje je realizovano na reprezentativnom uzorku za učenike VI, VII, VIII i IX razreda u osam (8) osnovnih škola

³³ Cerinski. T. *Izazovi odgoja net generacije*, 2020. <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2020/12/31/izazovi-odgoja-net-generacije>

(OŠ „Musa Burzan“, OŠ „Dragiša Ivanović“, OŠ „Pavle Rovinski“, OŠ „Risto Ratković“, OŠ „Savo Pejanović“, OŠ „Štampar Makarije“, OŠ „Sutjeska“, OŠ „Vlado Milić“).

Definisanje metodologije istraživanja

Statističko istraživanje *Net generacija i sistem znanja* sprovedeno je na teritoriji Crne Gore u periodu od 1. do 15. maja 2022. godine. Planirana veličina uzorka je 450 ispitanika. Koristili smo dvoetafni stratifikovani uzorak³⁴ sa slučajnim izborom ispitanika u okviru definisanog stratum.

Okvir za izbor uzorka su osam osnovnih škola.

Kao istraživački instrument koristili smo upitnik koji se sastojao od 20 pitanja, CAWI³⁵ metodu istraživanja, koja se sprovodi tako da ispitanik popunjava online anketu koja se nalazi na veb-sajtu, koji je specijalno dizajniran i postavljen za to istraživanje. Prilikom realizacije istraživanja koristili smo troetafni uzorački dizajn. Anketiranje je izvršeno anonimno

Tabela 3: *Troetafni uzorački dizajn*

I etapa	Osnovna škola
II etapa	Odjeljenja
III etapa	Učenici starijih razreda (V, VI, VII, VIII i IX razred)

Troetafnim uzoračkim dizajnom obezbjeđuje se sveobuhvatna pokrivenost istraživačkog terena, tako da je olakšana polna, obrazovna i starosna reprezentativnost ispitanika.

Tabelarni predlog metodologije istraživanja

U Tabeli 4 dat je prikaz predložene metodologije za istraživanje „Net generacija i sistem znanja“.

³⁴ Stratifikovani uzorak dobija se kada se populacija podijeli na stratum, a zatim se proporcionalno i na slučajan način biraju elementi iz svakog stratum. Ukoliko su skupine velike, tada se iz skupina na slučajan način bira uzorak elementarnih jedinica. Takav izbor jedinica se naziva dvoetafni.

³⁵ CAWI (Computer aided web interviewing) – Kompiuterski podržano veb-anketiranje

Tabela 4: Karakteristike uzorka učenika za istraživanje Net generacija i sistem znanja

Redni broj	Metodologija istraživanja	Instrumenti istraživanja
1.	Lokacija	Crna Gora, Podgorica
2.	Metoda prikupljanja podataka	CAWI metod – Kompjuterski podržano veb-anketiranje
3.	Uzorački univerzum	Učenici osam osnovnih škola (11+ godina starosti)
4.	Uzorački okvir	Odjeljenja u okviru stratumata (škole)
5.	Tip uzorka	Troetapni slučajni reprezentativan stratifikovani uzorak
6.	Stratifikacija, cilj i metod	Prvi nivo stratifikacije: osnovna škola Drugi nivo stratifikacije: odjeljenja Treći nivo stratifikacije: učenici starijih razreda Cilj: Optimizacija uzoračkog plana i smanjenje uzoračke greške. Alokacija uzorka po stratumima je proporcionalna veličini stratumata (broj učenika 11+)
7.	Veličina uzorka	450 ispitanika
8.	Odaziv	470 ispitanika
9.	Kontrolni mehanizmi	100% kontrola kvaliteta rada 100% kontrola poštovanja uputstva 100% kontrola konzistencije 100% logička kontrola, obrade podataka i rezultata istraživanja
10.	Dužina upitnika	23 pitanja (5 min)
11.	Trajanje istraživanja na terenu	14 dana
	Ograničenje datuma	Nema ograničenja

Hipoteza

Osnovna hipoteza istraživačkog rada odnosi se na to da savremeni razvoj informacionih tehnologija direktno utiče na kvantitet i kvalitet sistema znanja kod učenika osnovne škole.

Rezultati istraživanja

Glavni nalazi istraživanja

- 99,8 % ispitanika koristi internet i aktivno je u svakodnevnoj komunikaciji;
- Ispitanici su počeli da koriste uređaje sa internetom s dvije godine;
- 22,9% ispitanika dnevno koristi internet četiri ili više od četiri sata;
- Ispitanici internet koriste pola sata (30,6%), oko sat vremena (28,7%), nekoliko minuta (15,5%) za školske obaveze;
- Ispitanici najviše koriste internet za onlajn dopisivanje, za preglede na Jutjubu;
- Ispitanici najviše vjeruju nastavnicima (73,8%);
- Smatraju internet pouzdanim izvorom informacija (75,4%);
- 92% ispitanika smatra da se na internetu mogu naći informacije do kojih se ne može doći na drugi način, da korišćenje interneta vodi ka sticanju novih vještina i znanja, da korišćenje interneta unapređuje znanje u rukovanju računarima i internetom;
- Prednosti interneta u unapređenju znanja koje ispitanici navode su:
 - a) brza dostupnost informacija
 - b) potpunije znanje
 - c) podsticanje istraživačkog rada;
- Ispitanici uglavnom ne posjećuju veb-stranicu svoje škole (60,1).

Nalazi istraživanja ukazuju na to da savremeni razvoj informacionih tehnologija direktno utiče na kvantitet i kvalitet sistema znanja kod učenika osnovne škole, jer učenici informacionu tehnologiju koriste za rješavanje školskih zadataka, smatraju informacije na internetu pouzdanim i potvrđuju da je to način sticanja novog znanja i vještina.

Ciljana populacija

Ovaj rad je urađen na osnovu anketnog istraživanja korišćenjem CAWI metode, ali korišćena je i stručna literatura u cilju testiranja hipoteze.

Kod anketnog istraživanja učestvovalo je 470 ispitanika. Anketno ispitivanje je sprovedeno pomoću veb-upitnika koji se sastojao od 23 pitanja podijeljena u nekoliko grupa: pitanja o sociodemografskim obilježjima ispitanika (identifikaciona pitanja), zatim pitanja o korišćenju računara i interneta, korišćenje medija u školskoj nastavi i poznavanje veb-stranice u svojoj školi.

Anketno ispitivanje je sprovedeno putem interneta, veb-intervju na način da su ispitani učenici osnovnih škola, starijih razreda (VI, VII, VIII i IX). Prosječno

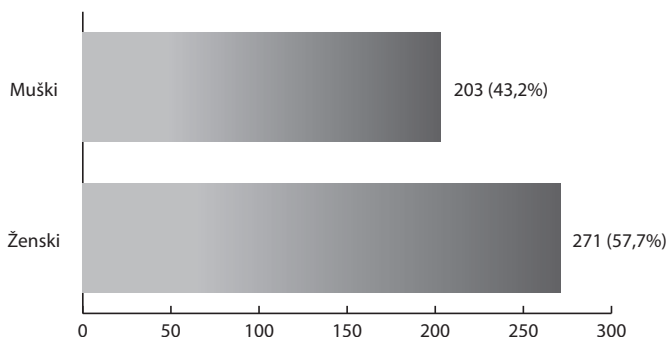
vrijeme za popunjavanje ankete je bilo oko 5 minuta. Svi učesnici (99,8%) u anketi su koristili računar i internet.

Stav o korišćenju interneta je uglavnom pozitivan, te se korišćenje interneta u školi percipira kao edukativni mehanizam za sticanje novih vještina i opštih znanja do kojih se drugačije ne može doći.

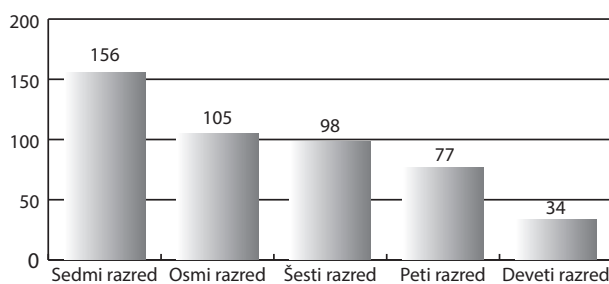
Starosna grupa i razred ispitanika

Najveći broj ispitanika je u starosnoj grupi 12–13 godina (52%), 10 i 11 godina (29%) i 14–15 godina (19%).

U istraživanju je učestvovalo 470 osoba, od kojih je 43,2% muškog pola i 57,7% ženskog pola, uzrasta 10–15 godina. Najveći broj ispitanika je u VII razredu 156 (33%), VIII razredu 105 (22%), VI razredu 98 (21%), V razredu 77 (17%), IX razredu 34 (7%).



Grafik 1. Prikaz polne strukture ispitanika

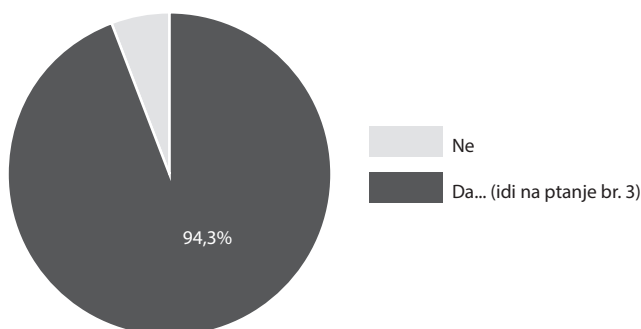


Grafik 2. Prikaz ispitanika po razredima u osnovnoj školi (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

Upotreba računara i interneta

Upotreba računara je postala rutina jer se na taj način uči, istražuje ili radi.

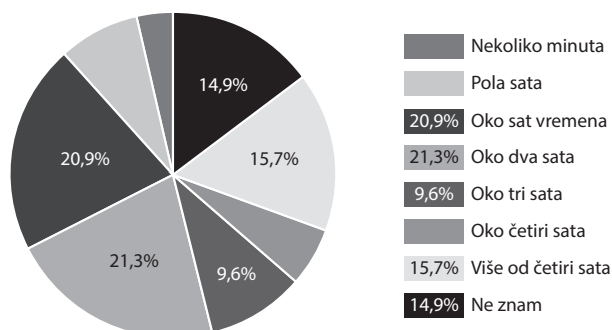
U istraživanju 94,4% ispitanika zna da koristi računar, dok 5,6% ispitanika ne zna da koristi računar, a kao razlog navode da nemaju računar, nije im potreban ili nešto drugo.



Grafik 3. Prikaz ispitanika o znanju korišćenja računara (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

Svi ispitanici u istraživanju znaju da koriste internet i redovno ga koriste. Ispitanici uzrasta 7–9 godina (49%) aktivno koriste internet.

Oko 22% dnevno koristi internet oko dva sata, njih 21% koristi internet oko sat vremena, a 23% ispitanika koristi internet oko četiri ili više od četiri sata.



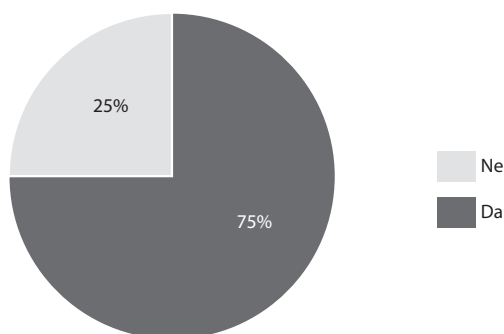
Grafik 4. Prikaz ispitanika o dnevnom korišćenju interneta (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

Ispitanici navode sljedeće aktivnosti prilikom upotrebe interneta, pitanje je sadržalo više ponuđenih odgovora:

- Koristio/koristila za školu (55,3%);
- Dopisivao/dopisivala se onlajn s drugarima (54,5%);
- Koristio/koristila za Jutjub (54,7%);
- Igrao/igrala igrice (48,1%);
- Koristio/koristila za socijalne mreže (33,8%).

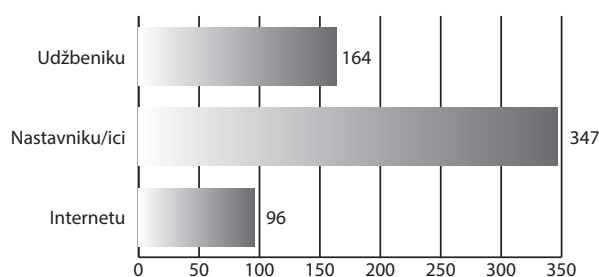
a. Pouzdanost informacija na internetu

Vrijeme savremenih tehnologija i slobode izražavanja na internetu, omogućavaju sadržaje koji mogu biti dobronamjerni i tačni i zlonamjerni i potpuno netačni. Međutim, ispitanici u ovom istraživanju izrazili su povjerenje kod korišćenja informacija sa interneta u opsegu od 75%, dok je 25% iskazalo nepovjerenje, što zabrinjava.



Grafik 5. Prikaz odgovora ispitanika o pouzdanosti na internetu (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

Na pitanje *Kome više vjerujete prilikom usvajanja znanja?* (mogućnost više odgovora) ispitanici su odgovorili da u najvećoj mjeri vjeruju nastavniku/nastavnici (347 ili 74%), zatim udžbeniku (164 ili 35%), internetu (96 ili 20,5%). Argumenti ispitanika za povjerenje u znanje koje prenose nastavnici/nastavnice su: školovani su za to, imaju iskustva, to im je posao.

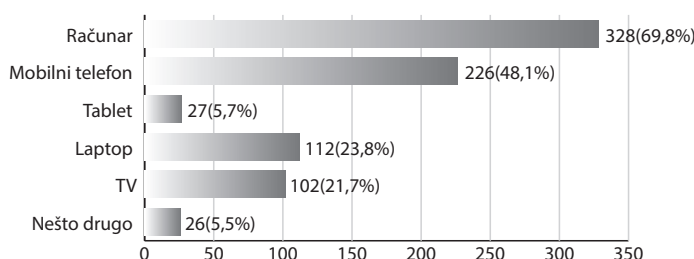


Grafik 6. Prikaz odgovora ispitanika na pitanje *Kome više vjerujete u sticanju znanja?* (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

b. Korišćenje medija i interneta u školskoj nastavi

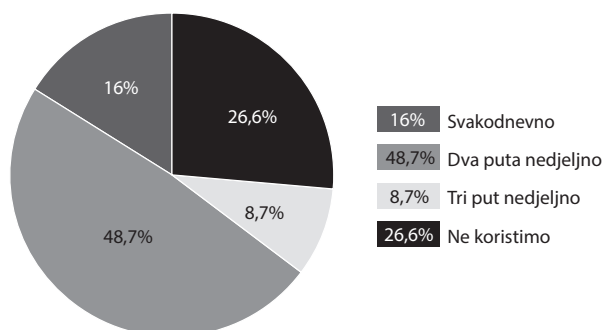
Mladi odrastaju u medijskom svijetu, korišćenje tehničkih inovacija i konvergentno okruženje medijima predstavljaju izazov i (razvojni) zadatak za njih, njihove roditelje, ali i institucije obrazovanja.

Ispitanici su izjavili da u nastavi koriste računar (69,8%), mobilni telefon (48,1%), laptop (23,8%), TV (21,7%), tablet (5,7%), nešto drugo (5,5%).



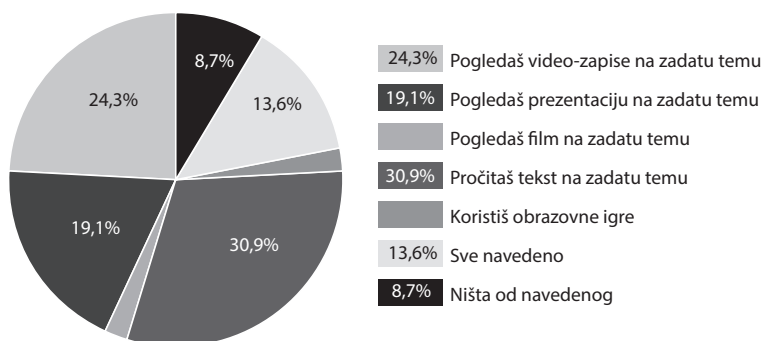
Grafik 7. Prikaz odgovora ispitanika na pitanje koje medije koriste u nastavi (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

Nedovoljno korišćenje medija u nastavi (računara, laptopova, tableta...), u informatičkoj eri, navodi skoro polovina ispitanika (48,7%) koja koristi samo dva puta nedjeljno internet, a 26,6% ga ne koristi uopšte.



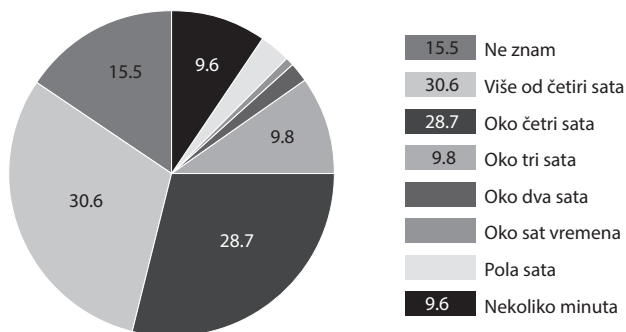
Grafik 8. Prikaz odgovora ispitanika o upotrebi interneta u školskoj nastavi (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

Najčešće korišćenje interneta u školske svrhe je čitanje teksta na zadatu temu (30,9%), pregled video-zapisa na zadatu temu (24,3%) i pregled prezentacija na zadatu temu (19,1%).



Grafik 9. Prikaz odgovora ispitanika o korišćenju interneta za školske obaveze (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

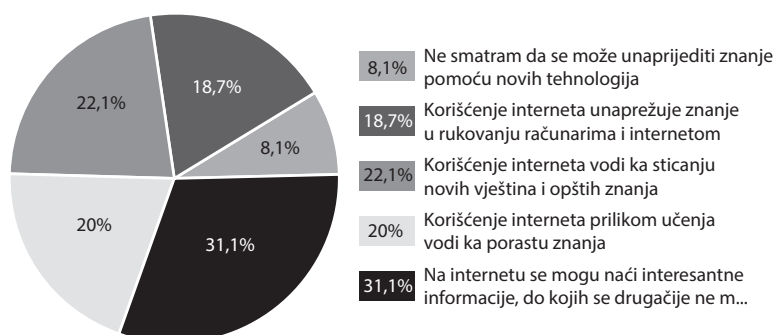
Korišćenje interneta za realizaciju školskih obaveza je sve učestalije, jer skoro svi ispitanici koriste sadržaje sa interneta u realizaciji svojih školskih obaveza. Ispitanici najviše koriste internet pola sata za svoje školske obaveze (30,6%), sat vremena koristi 28,7%, dok 9,8% koristi oko dva sata dnevno. To znači da 69,1% ispitanika koristi internet od pola do dva sata vremena za školske obaveze. To je pokazatelj da informacione tehnologije značajno utiču na sistem znanja u okviru postojećeg obrazovnog sistema. Od ukupnog broja ispitanika svega 15,5% se izjasnilo da za školske zadatke koristi internet svega nekoliko minuta. Ako analiziramo ove odgovore i uporedimo ih s vremenom provedenim na internetu (oko 22% dnevno koristi internet oko dva sata, njih 21% koristi internet oko sat vremena, ali njih 23% koristi internet oko četiri sata ili više od četiri sata), onda odgovor koji proizilazi iz nalaza ovog istraživanja glasi: vrijeme provedeno na internetu (broj sati) ne obezbjeđuje sticanje odgovarajućih vještina digitalne pismenosti, već je presudan kvalitet tog vremena, odnosno vrsta aktivnosti. Stoga je neophodno sistematski raditi na razvoju kompleksnijih kognitivnih vještina (kreiranje sadržaja i procjenjivanje informacija sa interneta) i njihovoj primjeni u digitalnom kontekstu, odnosno na razvoju vještina kritičke digitalne pismenosti učenika.



Grafik 10. Prikaz odgovora ispitanika o vremenskom korišćenju interneta za školske obaveze (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

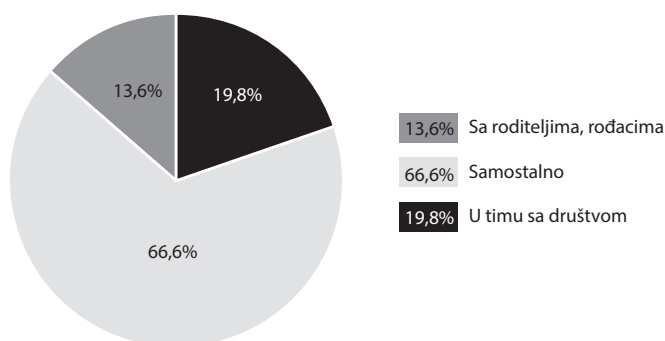
Digitalne vještine (vještine digitalne pismenosti ili digitalne kompetencije) od suštinskog su značaja za uspješno funkcionisanje današnje djece i mladih koji su, od najranijeg uzrasta, okruženi digitalnom tehnologijom u svakodnevnom životu. U brojnim međunarodnim, a posljednjih godina i u nacionalnim strateškim obrazovno-političkim dokumentima, ističe se značaj digitalne pismenosti za cjeloživotno učenje i život u informacionom društvu. Digitalna pismenost prepoznata je, na globalnom nivou, kao jedan od prioriteta formalnog obrazovanja pa, u skladu s tim, revidiraju se nastavni planovi i programi tako da uključe znanja i vještine potrebne za snalaženje u digitalnom okruženju.

Ove tvrdnje potvrđuju ispitanici (31,1%) koji ukazuju da se na internetu mogu naći interesantne informacije do kojih se drugačije ne može doći, oni (22,1%) iskazuju da korišćenje interneta prilikom učenja vodi ka sticanju novih vještina i opštih znanja, dio ispitanika (20%) iskazuje da internet vodi ka porastu znanja, 18,7% iskazuje da internet unapređuje znanje u rukovanju računarima i internetom. Samo 8,1% ispitanika smatra da se znanje ne može unaprijediti korišćenjem tehnologije. Rezultat istraživanja ukazuje da preko 90% odnosno (91,9%) ispitanika koristi internet u sticanju znanja, vještina i navika, što znači da i kvantitativno i kvalitativno savremene tehnologije utiču na sistem znanja.



Grafik 11. Prikaz odgovora ispitanika o porastu znanja i iskustva pomoću tehnologija (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

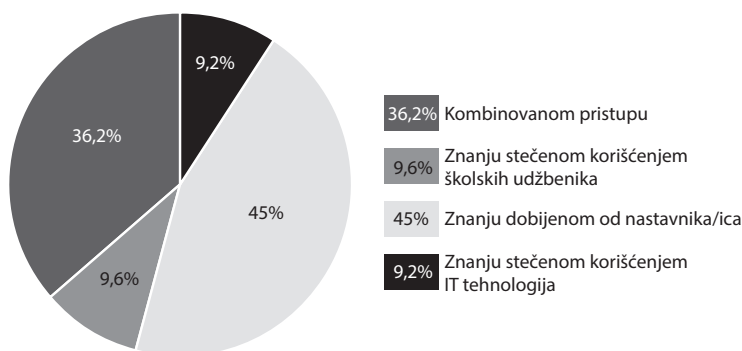
Ispitanici (66,6%) su izjavili da samostalno koriste internet u sticanju znanja, njih 19,8% radi u timu, dok 13,6% radi s roditeljima. Ovaj podatak govori u prilog konstataciji da savremene informacione tehnologije direktno utiču na kvalitet znanja pripadnika net generacije.



Grafik 12. Prikaz odgovora ispitanika o porastu znanja i iskustva pomoću tehnologija (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

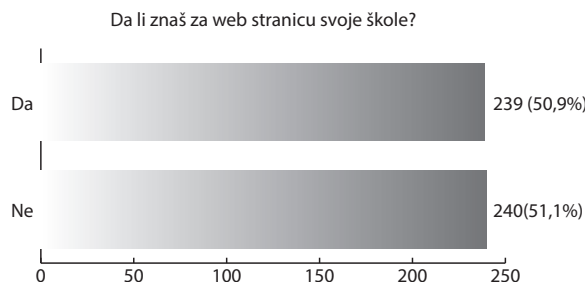
Ispitanici daju prednost znanju dobijenom od nastavnika/nastavnice (45%), ali ne u tom obimu kao ranijih godina kada je taj procenat bio veći. Njih 36,2% daje primat kombinovanom pristupu, dok 9,2% znanju stečenom korišćenjem IT tehnologija i 9,6% znanju stečenom korišćenjem udžbenika.

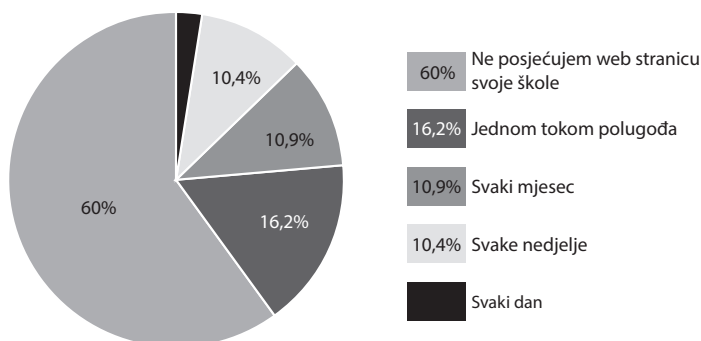
Činjenica da 36,2% učenika preferira kombinovani pristup u učenju ukazuje da net generacije vole dinamiku u nastavnom procesu, dok krucijalni instrument znanja tradicionalne nastave – udžbenik, bira 9,6% učenika.



Grafik 13. Prikaz odgovora ispitanika o porastu znanja i iskustva pomoću tehnologija (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

Na kraju istraživanja pitali smo ispitanike o njihovom interesovanju za školsku veb-stranicu, 60% ispitanika je ne posjećuje, a 51,1% ne zna za nju. Ispitanici koji znaju za veb-stranicu svoje škole (50,9%) voljeli bi da na stranici vide svoje likovne i literarne radove, obavještenja i fotografije sa školskih događaja, promocije školskih akcija u očuvanju prirode i okoline, zanimljivosti iz škole.





Grafik 14. Prikaz odgovora ispitanika o interesovanju za školsku veb-stranicu (izvor: Istraživanje „Net generacija i sistem znanja“)

6. Zaključak

Pripadnici postmilenijumske, generacije Z, net generacije, rođeni su u eri naprednih tehnologija, tableta, pametnih telefona i interneta. Navedene generacije traže promjenu pristupa učenju, odnosno da se pasivna uloga učenika u nastavi zamijeni aktivnim pristupom koji podrazumijeva upotrebu savremenih tehnologija. Reforma obrazovanja mora uzeti u obzir da je generacijama kojima je savremena tehnologija dio odrastanja potrebno da savremena tehnološka sredstva budu uključena u nastavni proces kao podrška za aktivno i samostalno učenje. Stoga je izuzetno važno da se mlade generacije usmjere na upotrebu savremenih tehnologija u obrazovne svrhe. Vizualizacijom određenih sadržaja, digitalnim igricama ili različitim vrstama stimulacije učenici efikasnije ovladavaju vještinama i sposobnostima, jer im se za učenje nude „alati“ koji su im od najranijeg uzrasta poznati. Ujedno, veća je i motivacija za učenje, jer su to alati koje oni svakodnevno koriste za zabavu, te ih u svrhu učenja, kao atraktivna nastavna sredstva treba implementirati u proces nastave. Ključne kompetencije na kojima se temelje svi predmetni programi u Crnoj Gori od 2005. godine neophodno je razvijati na strategiji poznavanja interesovanja današnjih generacija. Istraživanje *Net generacija i sistem znanja*, sprovedeno na uzorku od 450 ispitanika, ukazalo je da 99,8 % ispitanika koristi internet i aktivan je u svakodnevnoj komunikaciji. Kako je najviše ispitanika odgovorilo da su počeli da upotrebljavaju internet s dvije godine, to je neophodno da sastavni dio učenja mladih u školi postanu savremeni alati kojima se brže uči, ali i brže razvijaju vještine i sposobnosti. Na kraju, konkretno istraživanje ukazuju na to da savremeni razvoj informacionih tehnologija direktno utiče na kvantitet i kvalitet sistema znanja kod učenika osnovne škole, jer učenici informacionu tehnologiju mogu uspješno da koriste za rješavanje školskih zadataka.

Literatura

1. Cerinski, T. *Izazovi odgoja net generacije*, 2020. <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2020/12/31/izazovi-odgoja-net-generacije>
2. Fuchs, E. & Flugge, G. Adult Neuroplasticity: *More than 40 years of Research*. *Neural plasticity*, 2014. 1–10. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4026979/>
3. Golijanin, D., Miljković, M., Alčaković, S., Savković, M., Gavrilović, J. i Stamenković, D. *Generacija Z*, 2014. <https://portal.sinteza.singidunum.ac.rs/paper/129>
4. Matijević, M., *Na tragu didaktike nastave za net generacije*, 2019. <https://www.scribd.com/document/408327443/Matijevic-Poglavlje-Na-Tragu-Didaktike-Nastave-Za-Net-Generacije>
5. Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part II, *Do They Really Think Differently?* 2001. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424843/full/html>
6. Prensky, M. Digital natives, digital immigrants. Part I, 2001. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
7. Prensky, M. H. *Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, *Innovate: Journal of Online Education*, 2009. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>
8. Vidović Vizek V., Rijavec M., Vlahović Štetić V., Miljković D. *Psihologija obrazovanja*, Klett, Beograd, 2014. Senić Ružić, M. *Razvijanje digitalne pismenosti u osnovnoj školi (doktorska disertacija)*, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, 2019.

linkovi

1. <https://www.panopto.com/blog/rethinking-training-and-development-for-generation-z>
2. <https://www.iberdrola.com/talent/generation-x-y-z>
3. <https://www.lonschiffbauer.com/wp-content/uploads/2019/06/DFL-Research-Paper.pdf>

NET GENERATIONS AND KNOWLEDGE

Abstract

This paper deals with net generation and knowledge systems and attempts to answer the following questions: How the brain is transformed under the influence of modern technologies, how modern technologies impact the quality of knowledge, what are characteristics of the net generation and how to achieve digital wisdom. In compliance with the said we proposed the following hypothesis: Contemporary development of information technologies directly affects the quantity and quality of knowledge system of primary school students.

Ključne riječi: *net generation, knowledge system.*

NASTAVNO–VASPITNI RAD



Danijela TOMIĆ¹

NAČIN ORGANIZACIJE VASPITNO-OBRAZOVNOG RADA U MUZIČKIM ŠKOLAMA U CRNOJ GORI

Rezime

Organizacija vaspitno-obrazovnog rada u muzičkim školama je ključan segment njihovog funkcionisanja. Nastava uključuje individualnu i grupnu nastavu opšteobrazovnih, stručno-teorijskih predmeta i grupnog muziciranja. Individualna nastava je posebno značajna jer omogućava prilagođavanje metoda rada specifičnostima svakog učenika, dok grupna nastava balansira rad prema potrebama većine učenika. Programi muzičkih škola u Crnoj Gori obuhvataju devetogodišnje, šestogodišnje i trogodišnje obrazovanje, s različitim smjerovima i zahtjevima. Devetogodišnji programi prate osnovnu školu i uključuju predmete poput solfeđa, instrumenata, hora i orkestra. Šestogodišnji programi uključuju balet, tamburu i udaraljke, dok trogodišnji obuhvataju solo pjevanje, violu i kontrabas. Srednje muzičke škole imaju različite smjerove i zahtijevaju prijemne ispite za upis. Nastavnici koriste raznovrsne metode u radu, uključujući funkcionalne, intervalske i kombinovane metode za solfežo, dok su metoda demonstracije i dijaloška metoda dominantne u individualnoj nastavi. Pedagoška dokumentacija i praćenje napretka učenika su specifični i rigorozni, uključujući dnevnike individualne i grupne nastave. Muzičke škole organizuju javne nastupe i takmičenja, čime učenici stiču iskustvo i razvijaju muzičke vještine. Uprkos postojećem devetogodišnjem sistemu, postoje inicijative za povratak na stariji sedmogodišnji model obrazovanja.

Ključne riječi: *muzičke škole, individualna nastava, grupno muziciranje, instrumenti, solfežo.*

¹ Danijela Tomić, master pedagogije, pedagog u Umjetničkoj školi za muziku i balet „Vasa Pavić“ u Podgorici.

Uvod

Muzičko obrazovanje predstavlja sastavni dio obrazovanja djece još od najranijeg uzrasta. Muzičke škole omogućavaju temeljno obrazovanje, razvijanje vještine sviranja instrumenta, razvoj kreativnosti i socio-emocionalnih vještina kod djece, a iznad svega razvijaju ljubav prema muzici. Muzičke škole imaju poseban značaj u estetskom vaspitanju i izgradnji muzičkog ukusa učenika. One ne samo da pružaju osnovna znanja o muzici, već podstiču razvoj kreativnosti i emocionalne inteligencije kod djece. Kroz stručno vođenje nastavnika i prilagođene metode rada, učenici stiču vještine koje imaju trajnu vrijednost u njihovom ličnom i profesionalnom životu.

Individualna i grupna nastava

Organizacija vaspitno-obrazovnog rada predstavlja najbitniji segment u funkcionisanju muzičkih škola. Pored individualne nastave, u školi se organizuju časovi grupne nastave opšteobrazovne grupe predmeta, grupne nastave stručno-teorijske grupe predmeta i nastave grupnog muziciranja. Učenici su raspoređeni u odjeljenja, s tim da se odjeljenja dijele u manje grupe učenika i na taj način se realizuje nastava stručno-teorijske grupe predmeta. Ono što je posebno specifično jesu časovi individualne nastave. Učenici koji pohađaju nastavu kod jednog nastavnika čine klasu tog nastavnika. Individualna nastava mijenja uloge nastavnika i učenika u smislu da oni postaju tim koji zajedničkim snagama radi na ostvarivanju postavljenih obrazovno-vaspitnih ishoda. Organizacija nastave podrazumijeva da se nastavnici pridržavaju didaktičkih principa i to su, kako navodi Požgaj (1950), zahtjevi koji važe za svaki predmet. Prema Požgaju, nastava treba da odgaja djecu tako da pomaže razvoju njihovog mišljenja, da usavršava njihova opažanja, obogaćuje njihova iskustva, razvija pažnju i pamćenje. Vaspitno shvaćena, muzička nastava pored navedenog kod djece „razvija sposobnost muzikalnog slušanja i estetskog zapažanja, ostvaruje muzičke doživljaje, obogaćuje čuvstveni život učenika“ (Požgaj, 1950: 7). Požgaj takođe ističe da nastava mora da bude očigledna i da podrazumijeva svjesnost i aktivnost učenika u toku nastave, a ne samo pasivno posmatranje i slušanje nastavnika (Požgaj, 1950).

U nastavi se moraju poštovati principi sistematičnosti i postupnosti, a nastava mora biti pristupačna i odgovarati razvojnom nivou djeteta. I Radićeva u knjizi „Uvod u metodiku nastave solfeđa“ ističe važnost poštovanja didaktičkih principa u nastavnom procesu (1997). Nastava ne bi trebalo samo da proširuje učenička znanja iz određenih oblasti već i da svestrano i harmonično razvija intelekt učenika, formira ispravan odnos prema školskim obavezama, razvije human odnos prema drugima i na taj način postane bitan dio društvenog života mladih

ljudi (Radičeva, 1997). Kako Joksimović navodi „mnogi teoretičari i praktičari raspravljaju o tome da li umjetnost treba da bude centralna stvar u učenju i obrazovanju“ (2009: 50). Suština obrazovanja je zapravo da podstakne razvoj individualnih osobina svakog učenika pojedinačno, a da ga u tom procesu pripremi za život i rad u društvu kojem pripada. „Iako se pretpostavlja da je nastavni plan i program pojedinih školskih predmeta prilagođen opštim zajedničkim osobinama, karakterističnim za psihofizički razvoj učenika određene starosti, ipak postoje manje ili više izražene individualne razlike koje nastavnik treba da poznaje i ima u vidu u kontaktu sa svojim učenicima“ (Radičeva, 1997: 10). U grupnoj nastavi prilagođavanje rada vrši se tako što nastavnik prilagođava nastavu prema mogućnostima većine učenika u grupi, uz dodatnu pomoć učenicima koji zaostaju i dodatnu podršku onima koji su sposobniji. Za razliku od grupne, u individualnoj nastavi nastavnik mora da poznaje psihofizičke sposobnosti svih učenika iz svoje klase, njihov karakter i mogućnosti, i u zavisnosti od toga odabere metodu koja će na najbolji način podstaći razvoj njihovih sposobnosti.

Programi obrazovanja u muzičkim školama

Zakonom o osnovnom vaspitanju i obrazovanju Crne Gore (2017) definisano je da u osnovnoj muzičkoj školi postoje devetogodišnji, šestogodišnji i trogodišnji obrazovni programi koje učenici mogu izučavati. Za upis u osnovnu i srednju muzičku školu neophodno je da učenici polože prijemni ispit i ispune uslove propisane Zakonom. Devetogodišnji programi počinju paralelno s redovnom osnovnom školom, kada dijete napuni šest godina. Izuzetno od toga može početi sa sedam godina i tada će pohađati direktno drugi razred. Devetogodišnji programi su: Klavir, Gitara, Violina, Violončelo, Harmonika, Flauta, Saksofon, Truba, Trombon i Klarinet. Učenici u prvom razredu pohađaju samo nastavu solfeđa kroz predmet Muzička početnica. Nastavu solfeđa i horskog pjevanja učenici pohađaju u grupama, u skladu sa Zakonom. Od drugog razreda učenici počinju s nastavom instrumenta koji biraju na osnovu sopstvenih želja i afiniteta. Od četvrtog razreda učenici pored nastave solfeđa i instrumenta počinju s nastavom horskog pjevanja ili orkestra u zavisnosti od instrumenta koji sviraju. Časovi solfeđa i horskog pjevanja, odnosno orkestra traju 45 minuta, dok časovi instrumenta traju 30 minuta do sedmog razreda, dok u sedmom, osmom i devetom razredu čas instrumenta traje 45 minuta. Sve predmete učenici pohađaju dva puta sedmično. Šestogodišnji programi počinju s navršениh devet godina života učenika. Šestogodišnji programi su: Balet, Tambura i Udaraljke. Časove baleta učenici pohađaju dva puta sedmično u trajanju od po 45 minuta. Časovi solfeđa traju 45 minuta, dva puta sedmično za učenike smjera udaraljke i tambura, dok časovi instrumenta do četvrtog razreda traju 30 minuta, a od četvrtog razreda

45 minuta. Trogodišnji obrazovni programi su: Solo pjevanje, Viola i Kontrabas i počinju sa navršених 12 godina života učenika. Učenici pohađaju časove instrumenta, orkestra/hora i solfeđa od početka školovanja dva puta sedmično u trajanju od 45 minuta (<https://www.gov.me/clanak/osnovno-muzicko-obrazovanje>). Ranije je u Crnoj Gori postojalo sedmogodišnje muzičko obrazovanje koje je obuhvatalo pripremni razred i šest redovnih razreda. U pripremnom razredu se prvih pola godine izučavao samo solfeđo, dok se instrument uvodio tek u drugom polugodištu (Nastavni plan i program škola za osnovno muzičko obrazovanje, 1970). I danas, značajan broj godina nakon reforme koja je uvela devet razreda muzičkog obrazovanja, postoje snažne inicijative za vraćanje „starog“ sedmogodišnjeg obrazovanja.

U Crnoj Gori, da bi se upisali u srednju muzičku školu, učenici moraju položiti prijemni ispit nakon što Ministarstvo prosvjete, nauke i inovacija raspiše konkurs za upis (Zakon o srednjem stručnom obrazovanju, 2021). Uslovi za upis u srednju školu su završena redovna osnovna škola i položen prijemni ispit (Pravilnik o vrednovanju kriterijuma za upis učenika u stručnu školu, 2018). Završena osnovna muzička škola nije neophodna da bi se učenik upisao u srednju muzičku školu. U srednjoj školi učenici imaju dio opšteobrazovnih predmeta koji je isti za sve srednje škole i dio stručnih modula koji zavisi od obrazovnog programa koji učenik pohađa. U srednjoj muzičkoj školi učenici mogu upisati smjer muzički saradnik, muzički izvođač i baletski igrač. Srednja muzička škola traje četiri godine i pripada sistemu srednjih stručnih škola, odnosno sistemu stručnog obrazovanja.

Metode nastave

U radu sa učenicima u muzičkoj školi nastavnici prilagođavaju izbor metoda rada specifičnostima predmeta koji predaju, kao i mogućnostima učenika s kojima rade. Pored klasičnih metoda izlaganja nastavnika, dijaloške metode, metode čitanja i pisanja, u nastavi stručnih muzičkih predmeta, konkretno solfeđa, koriste se specifične metode prilagođene predmetu. Radićeva navodi „funkcionalne metode u nastavi solfeđa, intervalske i kombinovane metode“ (1997: 13). „Funkcionalne metode, izgrađuju muzičko-slušne predstave o ton-skim visinama, intervalima i akordima kao elementima određenih melodijskih ili harmonskih organizacija, formirajući pritom funkcionalni način muzičkog razmišljanja. Intervalske metode, kao polazni tonski element postavljaju interval, oslobođen lestvične pripadnosti, a samim tim i funkcionalnosti. Kombinovane metode predstavljaju spoj intervalske i funkcionalne metode uz napomenu da nije u pitanju samo prosto formalno spajanje elemenata jedne i druge metode, već osmišljena i metodski opravdana kombinacija“ (Radićeva, 1997: 13, 14).

Na časovima individualne nastave nastavnici najčešće koriste dijalošku metodu, metodu divergentnog (stvaralačkog) učenja i metodu praktičnog (smislaonog) učenja.

Pedagoška dokumentacija u muzičkim školama

Pored specifičnosti u organizaciji nastave, muzičke škole su specifične i u dijelu pedagoške dokumentacije (Pravilnik o obliku i načinu vođenja pedagoške evidencije i sadržini javnih isprava: u daljem tekstu Pravilnik). Učenici osnovne škole raspoređeni su u odjeljenja i upisani u odjeljenjske knjige u kojima se vodi evidencija o njihovim ocjenama, saradnji s roditeljima, izostancima i časovima solfeđa. Časovi individualne nastave evidentiraju se u posebnim dnevnicima za individualnu nastavu. U tim dnevnicima evidenciju vodi predmetni profesor za svakog učenika pojedinačno, prateći njegov rad i postignuća iz časa u čas, uz evidentiranje saradnje s roditeljima. Pored toga, u dnevnicima individualne nastave predmetni profesori evidentiraju održane časove dopunske i dodatne nastave, nastupe i takmičenja učenika, kao i izostanke. Za nastavu orkestra i hora postoje posebni dnevници grupnog muziciranja u kojima se upisuju časovi, evidentira prisutnost učenika na časovima, kao i nastupi i takmičenja učenika u grupnom muziciranju. Na kraju svakog razreda, prema Pravilniku, učenici dobijaju svjedočanstvo kao potvrdu da su završili razred. Za učenike srednje škole evidencija se vodi u odjeljenjskim knjigama, koja je ista kao u svim srednjim stručnim školama, osim časova individualne nastave i grupnog muziciranja koji se upisuju u dnevnik prilagođene tom tipu nastave.

Učenici muzičkih škola su u obavezi da, u skladu sa Obrazovnim programom, najmanje dva puta godišnje imaju javne nastupe u vidu internih ili javnih časova, učešća na koncertima škole ili nastupima u saradnji s lokalnom zajednicom. Ono što je takođe karakteristično za muzičke škole jeste veliki broj takmičenja, kako regionalnih, tako i međunarodnih na kojima učestvuje veliki broj učenika.

Zaključak

Muzičke škole igraju ključnu ulogu u razvoju muzičkih i intelektualnih sposobnosti učenika. Njihova organizacija, programi obrazovanja i metode rada omogućavaju prilagođavanje individualnim potrebama svakog učenika, uz poštovanje didaktičkih principa i specifičnosti muzičkog obrazovanja. Učenici stiču ne samo znanja već i vještine koje ih pripremaju za aktivno učešće u društvenom i kulturnom životu. Osim što doprinose muzičkom razvoju, ove institucije imaju značajnu ulogu u oblikovanju ličnosti učenika, jačajući njihovu kreativnost, disciplinu i osjećaj odgovornosti. Učenici kroz grupno muziciranje

razvijaju timski duh i međusobno uvažavanje, dok kroz individualnu nastavu jačaju sposobnost samostalnog rada i kritičkog mišljenja.

Važno je naglasiti da muzičke škole ne samo da njeguju buduće profesionalne muzičare već i doprinose stvaranju kulturno osviještenih i emocionalno zrelih pojedinaca, koji će svojim znanjima i talentima obogatiti zajednicu. Uprkos izazovima u realizaciji obrazovnih programa, kontinuirana modernizacija nastave i prilagođavanje savremenim zahtjevima ključni su za očuvanje i dalji razvoj ovog segmenta obrazovanja. Na kraju, muzičke škole nijesu samo mjesto obrazovanja, već i inspiracije, gdje se talenti otkrivaju, razvijaju i pretvaraju u trajne vrijednosti koje obogaćuju društvo u cjelini.

Literatura

1. Nastavni plan i program škola za osnovno muzičko obrazovanje, 1970: Titograd.
2. Obrazovni program Muzički saradnik i Muzički izvođač, 2019: Ministarstvo prosvjete Crne Gore i Centar za stručno obrazovanje.
3. Požgaj, J. (1950). *Metodika muzičke nastave*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske.
4. Pravilnik o obliku i načinu vođenja pedagoške evidencije i sadržini javnih isprava u školama, 2018: Službeni list Republike Crne Gore.
5. Pravilnik o vrednovanju kriterijuma za upis učenika u stručnu školu, 2018; Službeni list Crne Gore.
6. Radičeva, D. (1997). *Uvod u metodiku nastave solfeđa*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti.
7. Zakon o osnovnom vaspitanju i obrazovanju Crne Gore, 2017: Službeni list Republike Crne Gore.
8. Zakon o stručnom obrazovanju Crne Gore, 2021: Službeni list Republike Crne Gore.
9. Osnovno muzičko obrazovanje, Zavod za školstvo Crne Gore, <https://www.gov.me/clanak/osnovno-muzicko-obrazovanje>

ORGANIZATION OF TEACHING WORK IN MUSIC SCHOOLS IN MONTENEGRO

Abstract

The organization of teaching work in music schools is a crucial aspect of their functioning. Teaching includes individual and group lessons in general education, professional-theoretical subjects, and ensemble performance. Individual lessons are particularly important as they allow teaching methods to be adapted to each student's specific needs, while group lessons balance instruction according to the needs of most students. Music school programs in Montenegro include nine-year, six-year, and three-year education models, each with different specialisations and requirements. The nine-year programs run parallel to primary school and include subjects such as solfège, instruments, choir, and orchestra. The six-year programs cover ballet, tamburitza, and percussion, while the three-year programs focus on solo singing, viola, and double bass. Secondary music schools offer various specialisations and require entrance exams for admission. Teachers use diverse teaching methods, including functional, intervallic, and combined approaches to solfège, while demonstration and dialogue methods are dominant in individual lessons. Pedagogical documentation and student progress monitoring are specific and rigorous, involving individual and group lesson records. Music schools organize public performances and competitions, providing students with experience and helping them develop their musical skills. Despite the existing nine-year system, there are ongoing initiatives to return to the previous seven-year education model.

Keywords: *music schools, individual lessons, group music, instruments, solfeggio.*

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI



O KNJIZI MR ZORE JESTROVIĆ U ZAPISANOM JE SIGURNOST

(Zora Jestrović: *U zapisanom je sigurnost*, Književna esejistika, Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023)

Pored analize knjiga literarne profilacije, mr Zora Jestrović, rođena Poznić 1952. godine u Risovcu (Bosanski Petrovac), bavi se knjigama koje međusobno interferiraju na estetičkom i etičkom planu. Slika u različitim tehnikama; učesnica je više kolektivnih slikarskih izložbi i zastupljena je u brojnim likovnim katalogima.

Objavila je: *Poetika fragmentarne proze Mihaila Lalića* (Međurepublička zajednica za kulturno-prosvjetnu djelatnost, Pljevlja, 1996), *Knjigom o knjigama, književna esejistika*, (Nacionalna biblioteka Crne Gore „Đurđe Crnojević“, Cetinje, 2017) i *Književna sudnica Mihaila Lalića, Autokritika revolucije* (CANU, Podgorica, 2019). Posljednju knjigu Zore Jestrović pod znakovitim naslovom *U zapisanom je sigurnost* (Književna esejistika) publikovalo je Udruženje književnika Crne Gore iz Podgorice, 2023. godine.

U posveti ovom izdanju autorka je istakla: „U znak dužne zahvalnosti za sve vrste podrške na mom profesionalnom putu, ovu knjigu posvećujem svom supruhu – prim. dr Miloju Đ. Jestroviću, pedijatru, kome je svjetlost života, iznenada i zauvijek, ugasila korona.“¹ Akademik Zoran Konstantinović je naglasio: „Za pisca ovoga osvrta posebno privlačni su odlomci u kojima Zora Jestrović govori o inkorporiranju drugih pisaca i pesnika u Lalićeve tekstove, te ovim zalazi u područje danas veoma aktuelnih razmatranja takozvane intertekstualnosti, pa će ovi odlomci značiti neizostavan prilog u istraživanju intertekstualnosti u našoj književnosti.“²

Akademik Radomir V. Ivanović je smatrao da „kritički metod mr Zore Jestrović karakterišu nesvakidašnja asketska predanost pisanju, tumačenju i razumijevanju djela, disciplina kritičkog duha, naglašena bliskost i saosjećajnost s piscem i djelom, kao i usko odabrani cilj koji uglavnom ispunjava po aprior-no zamišljenoj analitičkoj shemi. Time podvlači sopstveno povjerenje u svaki

¹ Zora Jestrović: *U zapisanom je sigurnost* (Književna esejistika), Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 6.

² Odlomci iz recenzija akademika Zorana Gluševića i Radomira Ivanovića citirani su u uvodnom dijelu knjige Zore Jestrović *U zapisanom je sigurnost* (Književna esejistika), Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 5.

napisani tekst kao oblik modelovanja stvarnosti, bilo da je riječ o teorijskoj, bilo o primijenjenoj ravni analize.“³

U autorskom uvodu nazvanom *Posvećene riječi autorke*, Jestrović otkriva čitaocima razloge iz kojih je svoj tekst posvetila navedenim profesorima: „Ovaj tekst je iniciran autorkinom željom da se zahvali samo dvojici svojih izuzetnih profesora s kojima je duži period sarađivala i koji su u njenom životu ostavili posebne naučne i ljudske tragove. To ne znači da i među ostalima nema bezbroj vrednosnih primjera. Naprotiv! Njihove posebne vrline dolazile su do izražaja ne samo u načinu stručnog prenošenja znanja već u ljudskom tretmanu ličnosti studenta, odnosno u uvažavanju njegovog puta u pronalaženju sopstvenih sudova, u usmjeravanju i podršci da uspostavljene sudove upotpuni i naučno odbrani. Njihova misija je bila u snazi buđenja volje i radosti u procesu kreativnog istraživačkog rada. Oni su otvarali radosne vidike i davali snagu i da na trnovitim putevima osjećamo cvijeće pod nogama.“⁴ U nastavku uvoda, Jestrović je izložila detaljnu ličnu – ljudsku i stručnu – profesionalnu biografiju svojih profesora – akademika. Kao moto svom autorskom uvodu, citirala je misao Karla Gustava Junga: „Čovjek se sa zahvalnošću osvrće na briljantne učitelje, ali s posebnom zahvalnošću na one koji su dodirnuli njegove ljudske osjećaje.“⁵

U prološkom dijelu ovog ostvarenja izložen je tekst mr Aleksandra Ćukovića *Esej kao legitimacija misije širenja književnog optimizma*, kao i već spomenuti uvod *Posvećena riječ autorke*. „Možda najuočljivija osobenost autorkinog postupka“, u uvodnom segmentu navodi Ćuković, „pored brojnih drugih, jeste neusiljeno interferiranje spoljašnjeg i unutrašnjeg pristupa prilikom rastvaranja književnog djela, što svakako predstavlja izazov svoje vrste, mada počesto zna naličiti maču sa dvije oštrice. Uspješno izbjegavajući sve zamke i koristeći blagodeti i potencijale tako moćnog spoja, Jestrović znalački uspijeva dočitati književni tekst koji obrađuje na uistinu neobičan i prijemčiv način, dajući mu sasvim novu dimenziju i bacajući snop novostvorene svjetlosti na moguća poimanja. Njen stil je otmen, jasan i metodološki utemeljen, a iz teksta u tekst pokazuje ne samo umješnost korišćenja relevantne literature, već i jednu vrstu blage i prijeko potrebne polemichnosti koja se sasvim primjereno javlja katkad eksplicitno, a najčešće u naznakama, pozivajući na nasušni dijalog o književnom djelu.“⁶

³ Ibid.

⁴ Zora Jestrović: *Posvećene riječi autorke*, autorski uvod knjizi Z. Jestrović *U zapisanom je sigurnost (Književna esejistika)*, Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 15–16.

⁵ Misao Karla Gustava Junga citirana je po navedenom djelu Zore Jestrović, str. 13.

⁶ Mr Aleksandar Ćuković: *Esej kao legitimacija misije širenja književnog optimizma*, predgovor knjizi Zore Jestrović: *U zapisanom je sigurnost (Književna esejistika)*, Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 9.

Knjiga Zore Jestrović sastoji se od dvije obimnije cjeline nazvane *Studije i ogle-di o proznom stvaralaštvu* i *Premise poetika pjesničkih knjiga*.

U prvu cjelinu spadaju eseji: *Literarna istorija Dušana Đurovića* (Miris oskoruša, Nasilje, Tuga binjektaša), *Savremeno čitanje romana Vreme čuda Borislava Pekića*, *Profilacija naučnog i fizičkog bića akademika Nova Vukovića*, *Zavičajnost i jezik – dva izvora ljepote pisanja Isaka Kalpačine* (Pirlitoru prema Durmitoru i Ka jezgru slike i riječi), *Kraljica Jelena – oličenje ljubavi, milosti i požrtvovanosti* (Budo Simonović: *Tajna ljubav kraljice Jelene*), *Knjiga Buda Simonovića – prva knjiga o 'lijevim greškama' zasnovana na lijevim i desnim tumačenjima*, *Literatura – produžetak čovjekovog postojanja* (Dobrašin Jelić: *Sam sobom o umjetnosti*), *Poetika pjesnički satkane proze Novice Đurića* (N. Đurić: *Tajna Hristove čestice*), *Prvi srpski roman inspirisan temom o ustaškom logoru Jasenovac* (Igor Marojević: *Ostaci sveta*), *Na obalama kritičkog mora Mile Medigović Stefanović* (O knjizi Zvona poetskih mora), *Upadicama in medias res* (O 'Upadicama' Milorada Miša Zečevića, ili pokušaju 'ubistva u letu'), a u drugu, *Premise pjesničkih knjiga*,: *Poezija u službi očovječenja i čovječnog* (Igor Mirović: *Povratak u Logos*), *Poetska enciklopedija svjetlonosnih ličnosti Igora Mirovića* (I. Mirović: *Svetlo u svetioniku*), *Pjesnički esejizam Zorana Bognara* (Z. Bognar: *Srbijo, mogu li da budem tvoj sin*), *Poetika pjesničkog mozaika Stanke Rađenović Stanojević*, *Pjesničke enigme Aleksandra Ćukovića* (A. Ćuković: *Herostratov asistent i Od Izvora nesanice do Ušća snova* (O pjesničkom diptihonu Huseina Pajevića).

Jedan od najpoznatijih, ali u svom vremenu ne i najpriznatijih domaćih realista Dušan Đurović predstavlja vječitu inspiraciju Zore Jestrović: „Prvo jutro života Đurović je doživio u svom rodnom Grlicu kod Danilovgrada da bi mu se u sâmi smiraj i suton života ponovo vratio. U međuvremenu je živio u različitim životnim sredinama od kojih su, za njegov intelektualni, radni i književni angažman, najznačajnije beogradska i sarajevska. Time je stekao reputaciju crnogorskog, bosanskohercegovačkog i jugoslovenskog pisca. Bio je učesnik, svjedok i posmatrač niza presudnih, tragičnih i značajnih događaja za istoriju i život naroda na tim prostorima, ali i šire. Stvaralaštvom se počeo baviti kao intelektualac, u relativno zrelih godinama, kada je završio studije jezika i književnosti u Beogradu.“⁷

Odmah po kapitulaciji stare Jugoslavije, Dušan Đurović je zatočen, prvo u italijanskim zatvorima u Crnoj Gori, a potom godinu dana u logoru Klosu u južnoj Albaniji. Nakon rata vratio se u Sarajevo, gdje je nastavio književni rad, da bi do penzionisanja radio kao viši bibliotekar u Narodnoj biblioteci Bosne i

⁷ Zora Jestrović: *U zapisanom je sigurnost* (Literarna istorija Dušana Đurovića), Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 36–37.

Hercegovine. Bio je član Sveslovenskog komiteta u Sarajevu, član Savjeta za kulturu BiH, a prije rata član PEN kluba u Beogradu.

U literaturi se javio 1929. godine i od tada njegovo ime je često prisutno u sarajevskim i crnogorskim književnim časopisima i novinama od *Politike* do *Oslobođenja*, od *Srpskog književnog glasnika* i *Pregleda* do *Života*. Naročito je zapažena njegova saradnja u književnom podlistu beogradske *Politike*, u kojoj je objavljivao kratke feljtonske priče. Publikovao je članke i eseje iz kulture i književnosti, ali mu je osnovni rad bio zasnovan na pripovijetki i romanu. Njegova djela su prevedena na nekoliko jezika. Neko vrijeme je uređivao „Malu biblioteku“, koju je izdavala „Svjetlost“. Za dopisnog člana ANUBiH izabran je 1969. godine.

Đurović se ostvario kao autor dvadesetomnog djela, u koje spadaju romani, zbirke pripovjedaka i drama *Njegoš*, dok se veliki dio njegovih članaka i oglada i danas nalazi u periodičkim izdanjima. Njegova knjiga *Snovi i java* bila je zabranjena; zastupljen je u edicijama *Luča* Grafičkog zavoda Podgorice i *Roman u Crnoj Gori* izdavačkog preduzeća Obod s Cetinja. Crnogorac rodом i duhom, on je najduže živio i najvažniji dio života proveo u Sarajevu, gdje je bio predsjednik Udruženja književnika Bosne i Hercegovine. Dobitnik je Nagrade za književnost SANU, Nagrade Društva pisaca Bosne i Hercegovine 1954. godine za zbirku priča *Ždrijelo*; za roman *Zvezde nad planinom* 1956; za roman *Pitoma loza* i zbirku priča *Priče o ženi* 1959; za zbirku priča *Ognjevi* 1965, Plakete grada Sarajeva i Nagrade sarajevskog Društva prijatelja umjetnosti „Cvijeta Zuzorić“.

Osim pomenutih, objavio je i zbirke *Među brđanima*, *Ljudi sa kamena*, *Iveri života*, *U senci brda*, *Snovi i java*, *Večernje priče* i romane *Dukljanska zemlja*, *Pre oluje*, *Pod vedrim nebom*, *Miris oskоруša* i *Zov livada*. Đurovićeva istorijska drama *Njegoš* objavljena je 1952, a posthumno publikovani roman *Tuga binjektaša* (Obod, Cetinje, 2001) priredio je Slobodan Kalezić uz stogodišnjicu autorovog rođenja.

Autorka Đurovića karakteriše kao pisca za koga je roman značio trajni izazov i preokupaciju, koji je u ovoj literarnoj formi izrazio kompleksnu viziju života. On se ogledao u čitavoj seriji pripovjednih ostvarenja u kontinuitetu od skoro pedeset godina. Od vremena kad se pojavio u literaturi, moguće je pratiti put njegovog umjetničkog izgrađivanja. Mada se uzgredno iskazivao u mnogim formama – u stihu, književnom i pozorišnom prikazu, članku i eseju, polemici, drami – Đurović se prvenstveno ogledao u narativnoj prozi.

U drugom po redu eseju *Savremeno* čitanje romana Vreme čuda Borislava Pekića Jestrović navodi da dati roman u osnovi nosi podtekst biblijske legende, koji Pekić tokom čitavog djela mijenja i prilagođava savremenom čitaocu, pozivajući na preispitivanje načine ne samo vjerovanja u smislu prihvatanja određene dogme, već povjerenja uopšte. U uvodnom dijelu ovog rada ona ističe misao

iz Talmuda: „Budite oprezni prema vlastima jer se one sprijateljuju sa čovjekom samo radi svojih potreba. Čine se prijazne dok im je dobro, a ne stoje uz čovjeka kad je u stisci.“⁸

Autorka navodi da je „*Vreme čuda* (1965) prvi roman B. Pekića (1930–1992), napisan kada je imao 35 godina – vrijeme do kada je sublimirao stečena znanja, prelomio sopstveni život i započeo svestrano sagledavanje u vizure civilizacijskog i opšteljudskog haosa, tražeći uzroke, kako u sâmom ljudskom biću, tako i u usudu koji mu je darovan rođenjem. Njegova sadržina je istorijskog, filozofskog i alegorijsko-satiričnog karaktera.“⁹ Pekić pruža sliku manipulacije ljudima posredstvom slike o nepokolebljivosti vjerske dogme i nepobitnosti biblijske priče, koju izokreće, detronizujući poznatu legendu. U romanu *Vreme čuda* on daje novu sliku poznate priče o Isusu Hristu i njegovim čudima. Ono na čemu se insistira, a što je osnovna razlika u odnosu na Bibliju, jeste negativna posljedica Isusovih čuda. Predstavljajući negativitet Isusovih čuda, autor daje uvid u sasvim drugu verziju priče o Isusu Hristu i njegovoj žrtvi za spasenje svijeta i iskupljenje praroditeljskog grijeha. Po shvatanju autorke ove knjige, Pekić se u *Vremenu čuda* obračunava s jednom vrstom mita koji bismo, uslovno rečeno, mogli nazvati „hrišćanstvo“. Jestrović navodi da se *Vreme čuda* može shvatiti još kao vrsta demitologizacije ili dijaloga s hrišćanstvom. Ovo ostvarenje koncipirano je kao zbir povijesti koje su međusobno povezane. Povezuju ih isti protagonisti, Juda i Isus, kao i preuzimanje motiva iz istog podteksta, a svaka od njih može se posmatrati i kao samostalna cjelina.

Kad je riječ o личности i djelu Nova Vukovića, u uvodnom dijelu eseja Jestrović je istakla: „Svoje impresije o личности akademika Nova Vukovića (1937–2002), univerzitetskog profesora i književnog analitičara, započecu jednom duboko pragmatičnom mišlju književnika Mira Vuksanovića, njegovog brata po stvaralačkom izrazu, rodnom durmitorskom tlu i duhovnom podneblju. On Vukovića definiše kao ‘učtivnog i nenametljivog, prijatelja dobrote’ koji je ‘dobrovoljno određen da pomaže i daje drugima, da ne uzima ni ono što mu po prirodnom redu pripada’, istinski obdarenog narodnim krasnorječjem, onog koji je vjerovao u ljepotu, i koji ne bi nikad krenuo sâm u priču o sebi jer je to naša dužnost, danas i sutra, jer su ljudi kao Novo Vuković odviše rijetki da bismo ih mogli lako ostaviti, jer bez njih nijesmo cjelokupni kada govorimo o svemu sa čim se zorimo pred ostalima.“¹⁰

⁸ Misao iz *Talmuda* citirana je po navedenoj knjizi Zore Jestrović, str. 73.

⁹ Zora Jestrović: *U zapisanom je sigurnost* (Savremeno čitanje romana „*Vreme čuda*“ Borislava Pekića), Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 73.

¹⁰ Zora Jestrović: *U zapisanom je sigurnost* (Profilacija naučnog i fizičkog bića akademika Nova Vukovića), Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 103.

Novo Vuković (1937–2007) rođen na Žabljaku; autor je niza studija, udžbenika i rasprava iz književnosti, od kojih su najvažnije: *Iza granica mogućeg – fantastično i čudesno u književnim djelima za djecu nastalim u periodu između dva svjetska rata na srpskohrvatskom jezičkom području*, *Pripovijedanje kao opsesija*, studija o Ljubišinom djelu *Pričanja Vuka Dojčevića*, *Ogledi iz književnosti*, *Pripovijetke Stefana Mitrova Ljubiše*, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, *Putevi stilističke ideje* i *Deveta soba*, književni *ogledi*. Bio je redovni član CANU, sekretar odjeljenja za umjetnost i predsjednik odbora za književnost date institucije, kao i glavni i odgovorni urednik časopisa *Riječ* i *Glasnik* odjeljenja umjetnosti CANU. Dobitnik je nagrade „Oktoih“ (1981) i drugih priznanja. Ostvarenjem *Iza granica mogućeg – fantastično i čudesno u književnim djelima za djecu nastalim u periodu između dva svjetska rata*, on se uvrstio u rijetke poslenike književnosti za djecu i omladinu na našim prostorima, sintetizujući njena iskustva i uzdižući je na značajniji nivo nego što je do tada bila proučavana na našem kulturnom području. Uspješan nastavak na radu posvećenom tzv. dječjoj književnosti predstavlja udžbenik *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, kojim se i danas studenti služe u proučavanju istoimenog predmeta.

Više od svih dotadašnjih proučavalaca Ljubišine proze, Vuković je doprinio dubljoj i potpunijoj valorizaciji djela *Pričanja Vuka Dojčevića*. Nakon ogleda publikovanih u različitim književnim časopisima, od *Stvaranja* do *Književnost i jezik* (*Dva Ljubišina književna vrha*, *Da li je postojao Vuk Dojčević* i *Humor Ljubišinog Vuka Dojčevića*), Vuković je objavio magistarski rad pod nazivom *Lik Vuka Dojčevića u književnom djelu Stjepana Mitrova Ljubiše* (1967). Za ostvarenje *Putevi stilističke ideje* dobio je nagradu „Vuk Filipović“ 2000. godine, a za *Devetu sobu* priznanje „Laza Kostić“, 2001. godine.

„Novo Vuković“, ističe Zora Jestrović, „rođeni je esteta i lirik. U sadejstvu urođenog osjećanja za spoznaju različitih vidova ljepote i napornog intelektualnog rada, u cilju usavršavanja teorijskih znanja potrebnih za naučno usvajanje literature, stvorio je prepoznatljiv analitičko-kritičarski izraz, zasnovan i na osobenim impresijama, sličan lirizovanom kritičkom izrazu umne Isidore Sekulić. On je u skoro svakom književnom djelu pronalazio onu skrivenu ljepotu koja bi se na kraju pokazala kao noseći stub estetike i etike djela.“¹¹

U radu *Zavičajnost i jezik – dva izvora ljepote pisanja Isaka Kalpačine*¹² Jestrović navodi da se proces dosadašnjeg izgrađivanja i afirmacije Isaka Kalpačine (Međužvalje, Žabljak, 1940) odvijao po strani od bučnih umjetničkih tokova. Po prirodi povučen, ovaj stvaralac je iste osobine prenio i na svoje knjige, utičući na stepen njihove oglašenosti kod čitateljske publike. Živeći u Pljevljima,

¹¹ Ibid, str. 106.

¹² Zora Jestrović: *U zapisanom je sigurnost (Zavičajnost i jezik – dva izvora ljepote pisanja Isaka Kalpačine)*, Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 125–126.

porijeklom iz nedalekog poddurmitorskog kraja, Kalpačina je u inspirativnom smislu sve prisnije uranjao u zavičajnu fenomenologiju, što je uticalo na ograničavajuću recepciju njegovih knjiga. Tematsko-motivski nukleus njegovih pripovjednih zbirki *Božje ognjište*, *Borje*, *Glogovo*, *Listovi o Kosovu*, *Slomovrat*, *Pirlitoru prema Durmitoru*, *Nepomenice* i izbor *Pod mlinskim kamenom* – oslikava kulturološki ambijent u kojem je živio i radio. Već od prvih radova počeo je s kreativnim emaniranjem složene semantike zavičaja. Pored spomenutih zbirki priča, njegovo djelo čine još dvije stručne knjige iz uže specijalnosti, Metodike nastave – *Govorne vježbe* i *Varijacije znaka i zvuka*, kritički i publicistički tekstovi i drama *Pobratimi*, urađena po motivima istoimene pripovijetke.

Paralelno s ranim prozama (*Božje ognjište*), zasnovanim na književno normiranom jeziku, ovaj pripovjedač je počeo da otkriva mogućnosti tzv. začudnog pristupa odabranim motivima. Tako je godinama nastajala serija njegovih priča u dijalekatskom idiomu, koje je objedinio u pažljivo komponovanoj drugoj zbirci *Borje*. Od sredine sedamdesetih u stvaralaštvu Kalpačine dijalekatski idiom odnio je prevagu. Nekada s blažom, a nekada naglašenijom dozom arhaičnosti, oblikovao je zbirke *Glogovo*, *Pobratimi* i *Slomovrat*. U narednim fazama rada na narativnim prozama, u pripovjednoj zbirci *Nepomenice*, koja govori o zmi-jama i isprepletenosti ljudskih i životinjskih sudbina u pasivnim crnogorskim predjelima, Kalpačina se bavi psiho-antropološkim problemima.

U radu *Kraljica Jelena – oličenje ljubavi, milosti i požrtvovanosti*, posvećenom analizi knjige novinara i pisca Buda Simonovića *Tajna ljubav kraljice Jelene*, Jestrović naglašava da ova knjiga, pored ostalog, slika zbivanja na crnogorskom dvoru krajem XIX vijeka, ali je ona i priča o crnogorskoj ženi, oličenoj u princezi, tj. kraljici Jeleni, njenoj plemenitosti i dobročinstvu. Pojavu i značaj knjige *Tajna ljubav kraljice Jelene* treba posmatrati iz više aspekata, jer je ona u određenom smislu jedinstvena kao što je i kraljica Jelena kojoj je knjiga posvećena, jedinstvena žena i vladarka.

U drugom radu na temu djela navedenog autora *Prva knjiga o 'lijevim greškama' zasnovana na lijevim i desnim tumačenjima*, autorka ističe da je Budo Simonović u knjizi dokumentarno-istorijske proze *Lijeve greške* opisao destruktivne sile zla koje ponovo oživljavaju u našem vremenu. Ova knjiga, prema njenom shvatanju, predstavlja specifični vid reaktuelizacije događaja iz mračne prošlosti Narodnooslobodilačke borbe, odigranih prije osam decenija, koji su se negativno reflektovali na početak, tok i kraj antifašističkog pokreta u Crnoj Gori za vrijeme Drugog svjetskog rata.

„Kad sam pročitala rukopis nove knjige Buda Simonovića“, navodi Jestrović, „*Lijeve greške* – istine i laži o sumračnom razdoblju NOB-a u Crnoj Gori od septembra 1941. do maja 1942, prvo što mi se nametnulo bila je ona poznata misao Mihaila Lalića: „Cilj moga stvaralaštva, ili bolje reći pisanja, jeste da otmem od

zaborava koliko to može pisac i njegova krhka sredstva, da zadržim na vidjelu neka djela i nedjela naših ljudi iz vremena revolucije. Te da jedne istaknem za ugled, a druge prikujem gdje im je mjesto.”¹³

U radu posvećenom knjizi Dobrašina Jelića *Sam sobom o umjetnosti*, Jestrović navodi da je Jelić (1946–2021) svojim zbirkama priča i romanima ispoljavao sklonost ka anegdotskoj, pripovjednoj i romanesknoj literarnoj realizaciji. Objavio je zbirke kratkih priča *Greška*, *Ništa se ne poznaje*, *Groblje u Oskudnici*, *Istinite priče*, pripovijetke *Čudovenije*, *Besmrtne priče*, *Kod psihijatrice*, putopise *Kad se razmine Slatina*, te romane *Sreća*, *Beskrajna polja čička* i *Iskulučena duša*.

Jelić je jedan od pisaca koji se ostvario na polju anegdote kao književnog žanra, objavivši osam djela anegdotskog karaktera – *Strijeljanje kralja*, *Tačno tako*, *Živa istina*, *Nebo i zemlja*, *Otelo se*, *Bog u Slatini*, *Gornja polovina – anegdote o piscima* i *Trava, skakavci i mi*. Ako ovako obimnom narativnom opusu dodamo aforizme i epigrame *Dobro na mjeri*, književne i umjetničke kritike *Krupne sitnice*, *Opstajanje*, *Trajne veze – nad pjesničkim opusom Vasilije Tomićić-Timotijević*, *Cvjetovi čemerišta*, *Jovan Zonjić slikar – prilog proučavanju*, *Pejzaži Emilije Nikolić*, *O knjigama i slikama*, *Radonja Vešović, pjesnik i esejist*, razgovore sa piscima *Riječ po reč*, zapise za djecu *Viči polako* i zbirke poezije *Legat*, *Ništa sve*, *Upornost ljubavi* i *Skice za portrete* – formiraćemo predstavu o strukturno i tematski raznovrsnom Jelićevom opusu. Posljednje Jelićeve knjige su *Književna kritika o Dobrašinu Jeliću* i *Razgovor s licima ‘Gorskog vijenca’*.

Nakon tekstova posvećenih knjigama proza Novice Đurića *Tajna Hristove čestice* i *Upadice* Milorada Miša Zečevića, u radu posvećenom knjizi Mile Medigović, Jestrović navodi da: „Čitajući kritičke sudove i impresije M. Medigović Stefanović u knjizi *Zvona poetskih mora* o različitim knjigama i autorima, nameće se zaključak da diskurs jednog autora sigurnije dopire do uma i srca čitalaca ako je njegov dijaloški put popločan onim riječima kritičara koje predstavljaju sublimaciju teorijskog znanja, umjetničke intuicije, intelektualnosti i urođenog smisla za recepciju različitih vrsta stvaralaštva.”¹⁴

Jestrović se posebno fokusira na pisce srednje generacije, u koje spada Igor Marojević, rođen 1968. u Vrbasu. Marojević je objavio *Beogradsko petoknjižje*: romane *Dvadeset četiri zida*, *Parte*, *Prave Beograđanke* i *Tuđine* i zbirku priča *Beograđanke*, kao i četiri romana iz *Etnofikcije*, još nedovršene pentalogije: *Žega*, *Šnit*, *Majčina ruka* i *Ostaci sveta*. Ostala njegova djela su novela *Obmana*

¹³ Zora Jestrović: *U zapisanom je sigurnost (Knjiga Buda Simonovića – prva knjiga o ‘lijevim greškama’ zasnovana na lijevim i desnim tumačenjima)*, Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 151–152.

¹⁴ Zora Jestrović: *U zapisanom je sigurnost (Na obalama kritičkog mora Mile Medigović Stefanović)*, Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 212–213.

boga, zbirke priča *Tragači*, *M Mediterani* i *Sve za lepotu* (izbor kratke proze), knjiga sociokulturnih eseja *Kroz glavu* i *Roman o pijanstvima*. Napisao je i drame: *Nomadi*, *Tvrđava Evropa* i *Bar sam svoj čovek*. Zastupljen je u desetak antologija srpske, eks-jugoslovenske i evropske kratke proze. Dobio je više od deset književnih nagrada – Andrićevu, „Meša Selimović“, Nagradu grada Beograda, „Zlatni Beočug“, Nagradu iz Fonda „Borislav Pekić“ i „Desimir Tošić“. Živi u Zemunu.

„Marojević je posvećen kompleksnoj prirodi različitih vrsta zla i nemogućnosti čovjeka da im se odupre“, Jestrović tretira osnovne motivske preokupacije ovog književnika. „Razvoj zla nad ljudima prati u razdoblju (1936–1999), počev od događaja prije i poslije Španskog građanskog rata (koji osvjetljava sa stanovišta suprotstavljenih strana, i pomoću dosad nepoznatih podataka), preko tortura i obezljublivanja ljudi (posebno žena u ženskom dijelu logora Jasenovac koji je prvi put na takav način tretiran u literaturi), grozničavog vapaja fašističkih ostataka za sopstveno spasenje u Blajburgu po završetku Drugog svjetskog rata.“¹⁵

U drugom segmentu knjige nazvanom *Premise poetika pjesničkih knjiga*, Jestrović kritičko-analitički predstavlja zbirku poezije Igora Mirovića *Povratak u Logos* i *Svetlo u svetioniku (Izabrane i nove pesme)*, nakon čega slijedi esej posvećen poeziji Zorana Bognara. Rad *Poetika pjesničkog mozaika* posvećen je poeziji Stanke Rađenović-Stanojević, a naredni se odnosi na pjesničke enigme u zbirci poezije Aleksandra Ćukovića *Herostratov asistent*.

Svoju stvaralačku i ljudsku misiju realizovanu u knjizi *U zapisanom je sigurnost*, Jestrović završava radom posvećenim analizi poezije mladog pljevaljskog pjesnika Huseina Pajevića. „Kompozicioni okvir zbirke predstavljaju dvije esejizirane proze – jedna na početku zbirke (*Osmijeh*) koja je u stvari problesak ili prolegomena u poetski svijet koji slijedi, a druga (*Zalazak*) je na kraju kao epilog poetskog tkanja, ali i novijih poimanja životne stvarnosti. Proze su povezane likom žene koja se javlja kao vezno tkivo za samoispitivanje pred vlastitom slikom lika, ali i pred svijetom u kome se živi. Ove proze svestrano, i na više nivoa korespondiraju s poezijom koja se nalazi između njih. Čini se da služe kao neka vrsta podteksta, odnosno dubinskog teksta za ulazak u podzemni svijet autorovih preokupacija.“¹⁶

Jestrović navodi da se svojom prvom poetskom zbirkom *Izvor nesanice* Husein Pajević predstavio kao zreo pjesnik na svim planovima koje poezija podrazumijeva. Novom pojavom crnogorska sredina dobila je značajnog pjesnika, a poezija novi talenat. Ona smatra da strukturni obrasci postavljaju pred samog

¹⁵ Zora Jestrović: *U zapisanom je sigurnost (Prvi srpski roman inspirisan temom o ustaškom logoru Jasenovac)*, Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 197–198.

¹⁶ Zora Jestrović: *U zapisanom je sigurnost (Od 'Izvor nesanice' do 'Ušća snova' – o pjesničkom diptihonu Huseina Pajevića)*, Udruženje književnika Crne Gore, Podgorica, 2023, str. 337–338.

autora i buduće pjesnike veoma visoke umjetničke, filozofske, estetičke i etičke zahtjeve.

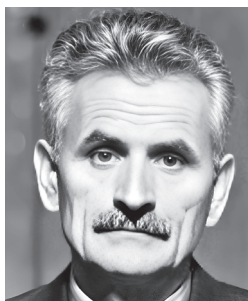
Mr Zora Jestrović u knjizi eseja *U zapisanom je sigurnost* otvara širok spektar predmetno-značenjskih slojeva, obuhvaćenih u savremenoj crnogorskoj i srpskoj literaturi, koji su veoma raznovrsni i asocijativni. Fenomenologija koju obrađuje može se podijeliti na veliki broj problemskih krugova, od filozofsko-egzistencijalnih i motivsko-stilskih do socijalnih, antropoloških, te problema tradicije i etike.



IN MEMORIAM



ĐORĐIJE TRIFUNOVIĆ (1933–2025)



Kada se poslije mnogo godina osvrnemo na svoje prve korake, na velika i mala slova nevješto napisana mimo *uskih* linija, na boje kojima označavamo raspoloženje, na brojeve kojima sabiramo uspjehe – nemoguće je da se ne izdvoji baš onaj koji je, nekom čudnom magijom, mnogima obilježio djetinjstvo, usadio ljubav prema pričama s mirisnog papira školske biblioteke, koji je svojim primjerom pokazivao kakav treba da bude čovjek. I baš kao iz jedne od tih priča, iz sunčanog januarskog beranskog dana, napustio nas je Đorđije Đoko Trifunović.

Đorđije Đoko Trifunović rođen je 3. maja 1933. godine u Tmušićima kod Berana. Osnovnu školu završio je u rodnom mjestu, nižu realnu gimnaziju i učiteljsku školu u Ivangradu (Beranama). Radio je kao učitelj u Dobrodolima, Seošnici, Trpezima i Vrbici. Usavršavanje je nastavio i tokom rada, pa je 1962. godine u Nišu završio Višu pedagošku školu. Nakon završene pedagoške škole radi kao nastavnik, a zatim i direktor (1968–1974) u OŠ Trpezi. Novi angažman dobija 1974. godine u OŠ „Vukašin Radunović“ u Ivangradu, gdje radi kao bibliotekar punu 21 godinu, sve do odlaska u penziju 1995. godine. Đorđije je bio od onih posebnih ljudi koji su uvijek ulagali u svoje obrazovanje tako da je, naporedo s radom u biblioteci, završio i Filološki fakultet u Skoplju. Nedugo zatim dobija zvanje višeg bibliotekara.

Dugi su i teški koraci obilježili njegov častan put i doveli ga do mjesta člana Predsjedništva Društva bibliotečkih radnika Crne Gore u dva mandata, delegata Opštinske konferencije SSRN u Beranama, delegata u Skupštini Radio-televizije Crne Gore, predsjednika Komisije za informativnu djelatnost u Beranama. Đorđije je bio učesnik brojnih naučnih skupova i okruglih stolova u vezi s bibliotekarstvom u Crnoj Gori.

Svoje stručne radove objavljivao je u mnogim časopisima i pedagoškim listovima. Autor je knjiga: *Bibliotekarstvo u Gornjem Polimlju*, *Bratstvo Trifunović*, *Jabuka – hrana i lijek*. U časopisu *Vaspitanje i obrazovanje* objavio je sljedeće radove: *Neki problemi u radu biblioteka u školama osnovnog i srednjeg usmjerenog vaspitanja i obrazovanja* (1987); *Nezaobilazno u kulturno-prosvjetnoj istoriografiji* (2004); *Biblioteka JU Gimnazije „Panto Mališić“ u Beranama* (2005); *Narodna biblioteka i čitaonica „Radovan Lalić“ u Beranama – istorijat*

i sadašnje stanje (2005); Narodna biblioteka i čitaonica „Njegoš“ u Andrijevići (2006); Narodna biblioteka u Plavu (200); Vaspitnoobrazovna funkcija školske biblioteke (2007).

Zbog svega lijepog što je ostavio generacijama, odajem poštu čovjeku koji je dušom davao svoje ljudsko i tražio ga u drugima, vaspitaču koji je nacrtana dječija krila učinio stvarnim i pustio ih da sigurno lete, intelektualcu koji je živio za knjigu i uživao u njoj.

**ANA MILJKOVAC-ĐUKANOVIĆ
(1967–2024)**



Ana Miljkovac-Đukanović, vajarka, profesorka, multimedijalna umjetnica, rođena je 1967. godine u Nikšiću, gdje je završila osnovnu i srednju školu. Diplomirala je na Fakultetu likovnih umjetnosti na Cetinju 1992. godine.

U aprilu 2003. godine odbranila je magistarski rad pod nazivom Postolje i skulptura – realno imaginarne relacije.

Doktorirala je 2013. godine na Scenskim umetnostima Fakulteta za umetnost i dizajn u Beogradu kod profesora Miloša Šobajića.

Bila je profesorka na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, gdje je obrazovala generacije vaspitača i učitelja.

Učestvovala je na mnogobrojnim grupnim izložbama u zemlji i širom svijeta, na više od pedeset izložbi. Samostalno je izlagala u Kotoru, Nikšiću, Podgorici, Beogradu.

Dobitnica je mnogobrojnih nagrada poput Prve nagrade za skulpturu FLU, Cetinje 1992;

Prva nagrada za skulpturu, Sajam umjetnosti Drap – Art, Barselona 1999; Nagrada za crnogorski suvenir na konkursu Ministarstva kulture i medija i Ministarstva turizma 2005;

Prva nagrade za skulpturu na Podgoričkom likovnom salonu 2006. godine.

Bila je članica ULUCG-a od 1998. i Odbora za likovne umjetnosti CANU.

Ana Miljkovac-Đukanović bila je autorka i koautorka više udžbenika i priručnika za likovnu kulturu za osnovne i srednje škole, recenzentkinja, stručna konsultantkinja i saradnica Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica.

Tokom svog životnog i profesionalnog puta Ana Miljkovac-Đukanović pružila je veliki doprinos crnogorskoj kulturi i obrazovanju. Djela koja ostaju nakon nje dragocjena su za sadašnje i buduće generacije likovnih umjetnika, likovnih pedagoga, učenika i učenica...

Uputstvo za autore

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.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljivani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje. Poželjno je da autor naznači, prema svom mišljenju, kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Dimenzije časopisa su 170 × 240 mm, a polje za tekst 130 × 195 mm (margine 20 mm). Knjižni blok se štampa jednom bojom.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) **Obim**

Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11,5 tačaka, normalnog proreda.

Teorijski i istraživački radovi mogu biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 stranica, 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) **Formatiranje**

Nepoželjno je bilo kakvo formatiranje paragrafa, osim izdvojenih citata (uvlačenje redova, razdvajanje paragrafa dodatnim praznim redom). Dopušteno je riječi isticati italicom, boldom, ili kombinacijom, te zadavati subscript i superscript.

Liste (bullet) u dokumentu treba da su ujednačene i da budu crta a ne crtica.

Sve naslove treba pisati kombinacijom velikih i malih slova – ne velikim slovima.

Izdvojeni citati treba da budu pisani fontom Times New Roman, veličine 10,5. Poželjno je da su uvučeni u odnosu na ostali tekst.

c) **Pismo**

Rad će biti objavljen u pismu koje odredi autor (latinica ili ćirilica).

Radovi koji se dostavljaju na stranom jeziku (engleski, francuski, ruski...) objavljuju se na jeziku na kojem su napisani (uz obavezan prevod naslova i rezimea na crnogorski jezik).

Radovi koje dostavljaju autori sa prostora Republike Srbije, Republike Hrvatske ili Bosne i Hercegovine objavljuju se upodobljeni s crnogorskim jezikom.

d) **Struktura**

Radovi moraju imati sljedeću strukturu:

- afilijaciju autora (ime, prezime, naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen)
- naslov
- rezime
- ključne riječi
- tekst rada
- literaturu i
- rezime na engleskom.

Prevod rezimea vrši lice koje je angažovao izdavač. Navedeni redosljed elemenata mora se poštovati.

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. Ukoliko je rad izložen na nekom naučnom skupu, konferenciji i slično, potrebno je to jasno naznačiti, po pravilu u fusnoti pri dnu prve stranice rada.

Na početku rada nalazi se koncizan i informativan rezime do 15 redova, koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do šest ključnih riječi, koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

e) Citiranje

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).

O pravilima i primjerima citiranja možete opširnije naći u Uputstvu za autore koje se nalazi na sajtu Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica: <https://zuns.me/vaspitanje-i-obrazovanje-uputstvo-za-autore>

f) Izvori

Svi izvori navođeni u tekstu navode se u cjelini na kraju rada, u odjeljku pod naslovom Literatura. U literaturi na kraju rada ne unositi izvore koji u tekstu nijesu navođeni.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koristi APA sistem.

h) Grafički sadržaj i tabele

Slike, grafici, tabele treba da su crno-bijeli. Njihova širina ne smije biti veća od širine kolone u štampi (130 mm). Ukoliko sadrže tekst, poželjno je da budu predati u obliku u kom je moguće mijenjati tekst.

Slike treba da imaju makar 100 piksela po cm odštampanog primjerka (npr. za sliku širine 12 cm potrebno je da slika ima više od 1200 px po širini).

Grafike nastale u Ekselu potrebno je priložiti uz tekst u izvornom obliku (kao xsl/xslx fajlove). Na graficima treba da je jasno uočljiva razlika sivih tonova kojima su označeni pojmovi iz legende.

Formule treba da su u skladu s međunarodnim standardom za pisanje naučnih tekstova (SI). Promjenljive su prikazane kurzivom/italikom, a jedinice mjere regularom. Za znak za stepen – ne koristiti 0. Ukoliko postoji potreba za matematičkim znakovima, koristiti znakove iz fonta Cambria ili Cambria Math (ne Symbol). Kompleksne formule je poželjno pisati u MathType ili koristeći Word formule.

Vektorski crteži i notni zapisi treba da se predaju, dodatno, i u pdf formatu. Voditi računa da važan tekst u njima mora biti čitljiv kada se postave na dimenzije za štampu (manje od 130 mm).

Tabele sa tekstom ne smiju biti u formatu slike (jpg, png, bmp...). Legenda za tabelu se stavlja iznad tabele.

Rad koji nije pripremljen po navedenim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja, o čemu se autor obavještava.

Autor rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, imejl adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti. 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 ijekavizuju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Rukopisi se ne vraćaju.

Radove slati na adresu:

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

ili e-mail:

vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
ana.bojovic@zuns.me

Redakcija