

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina L, godišnji broj 3, 2025
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

Dragan Batrićević

PREVODILAC

Mr Radoslav Milošević Atos

GRAFIČKO OBLIKOVANJE

Studio ZUNS

KORICE

Saša Protić

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 L, Annual No. 3, 2025
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

Dragan Batrićević

TRANSLATOR

Mr Radoslav Milošević Atos

GRAPHIC DESIGN

Studio ZUNS

COVERS

Saša Protić

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



3

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: vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
ana.bojovic@zuns.me

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

Godišnja pretplata:

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

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

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

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica

* * *

Glavni urednici:

Radivoje Šuković (1975–1978);

Stevan Kostić (1979–1983);

Miloš Starovlah (1983–1991);

Dr Božidar Šekularac (1992–1996);

Krsto Leković (1997–1998);

Dr Pavle Gazivoda (1999–2007);

Radovan Damjanović (2007–2015);

Radule Novović (2015–...)

Odgovorni urednici:

Natalija Sokolović (1977–1978);

Borivoje Četković (1979–1998);

Dr Božidar Šekularac (1999–2015);

Radovan Damjanović (2015–2020);

Ana Lj. Bojović (2020–...)

SADRŽAJ
CONTENTS
3 | 2025

S A D R Ź A J

ČLANCI

(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Miomir ANĐIĆ

Aleksandar M. ANĐIĆ

MOĆ MATEMATIKE JE U RAZLIČITIM NAČINIMA RJEŠAVANJA PROBLEMA13

Sreten LUTOVAC

**PERCEPCIJE NASTAVNIKA O SREĆNOJ ŠKOLI U KONTEKSTU UNESCO
OKVIRA19**

Amina SMAJOVIĆ-IBROVIĆ

Edina NIKŠIĆ-REBIHIĆ

**RAZREDNIK KAO PEDAGOŠKI SUBJEKT: NORMATIVNI, TEORIJSKI I
EMPIRIJSKI KONTEKST37**

Sara JOVANOVIĆ

RAZUMIJEVANJE RODA U RANOM DJETINJSTVU61

Sanja JOKIĆ

SKRIVENA INKLUZIJA: STUDIJA SLUČAJA75

Nada N. ŠČEPANOVIĆ

**RAZVOJ KOOPERATIVNOSTI I KOMPETITIVNOSTI MEĐU DJECOM
PREDŠKOLSKOG UZRASTA PUTEM SARADNJE U KVIZU ZNANJA I
SPOSOBNOSTI83**

NASTAVNO-VASPITNI RAD

Jasmina NIKČEVIĆ

ČITANJE NA STRANOM JEZIKU – PROSTOR SLOBODE I ZADOVOLJSTVA93

Биљана СТАМАТОВИЋ

ПОДРШКА УЧЕНИЦИМА – ПРЕВЕНЦИЈА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА.....103

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

Maja MALBAŠKI

IZMEĐU DVA SVIJETA KOJA OBEĆAVAJU I RAZOČARAVAJU.....129

Belma ALIĆ-RAMIĆ

PROLEGOMENA ZA TEMELJNO POJMOVLJE OPĆE PEDAGOGIJE

– doprinos artikulaciji pedagoškog pojmovnog aparata133

Dženisa MUJEVIĆ

ŽENSKE SJENKE U SJENKAMA BIHORA.....139

IN MEMORIAM

Srđa MARTINOVIĆ

FILIP BOŽOV JOVIĆEVIĆ145

C O N T E N T S

ARTICLES

(scientific, research, reviews, professional papers)

Miomir ANĐIĆ

Aleksandar M. ANĐIĆ

THE POWER OF MATHEMATICS LIES IN DIFFERENT PROBLEM-SOLVING APPROACHES13

Sreten LUTOVAC

PERCEPTIONS OF TEACHERS ABOUT HAPPY SCHOOLS WITHIN UNESCO GLOBAL FRAMEWORK.....19

Amina SMAJOVIĆ-IBROVIĆ

Edina NIKŠIĆ-REBIHIĆ

THE HOMEROOM TEACHER AS A PEDAGOGICAL SUBJECT: NORMATIVE, THEORETICAL AND EMPIRICAL CONTEXT37

Sara JOVANOVIĆ

UNDERSTANDING GENDER IN EARLY CHILDHOOD61

Sanja JOKIĆ

HIDDEN INCLUSION: CASE STUDY.....75

Nada N. ŠČEPANOVIĆ

DVELOPMENT OF COOPERATION AND COMPETITIVNESS AMONG PRESCHOOL CHILDREN BY PARTICIPATION IN THE KNOWLEDGE AND SKILLS QUIZ83

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Jasmina NIKČEVIĆ

THE FREEDOM AND PLEASURE OF READING IN A FOREIGN LANGUAGE.....93

Biljana STAMATOVIĆ

THE SUPPORT TO STUDENTS – PREVENTION OF PEER VIOLENCE103

ESSAYS, REVIEWS

Maja MALBAŠKI

BETWEEN TWO WORLDS THAT PROMISE AND DISAPPOINT129

Belma ALIĆ-RAMIĆ

**PROLEGOMENA FOR BASIC NOTIONS OF GENERAL PEGAGOGY – The
contribution to articulating a pedagogic notion apparatus133**

Dženisa MUJEVIĆ

WOMEN SHADOWS IN *THE SHADOWS OF BIHOR*.....139

IN MEMORIAM

Srđa MARTINOVIĆ

FILIP BOŽOV JOVIĆEVIĆ145

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)



Miomir ANĐIĆ¹

Aleksandar M. ANĐIĆ²

MOĆ MATEMATIKE JE U RAZLIČITIM NAČINIMA RJEŠAVANJA PROBLEMA

Rezime

Rješavanje pojedinih zadataka iz matematike zahtijeva visok intelektualni napor, želju da se nađe originalno, neobično, drugim riječima – najbolje rješenje koje nas do cilja vodi najkraćim i najlakšim putem. Najčešća prepreka u rješavanju takvih zadataka jeste izvjesna intelektualna krutost, nedostatak gipkosti mišljenja. Obično se vrtimo oko neke ideje koja nas sprečava da potražimo novu ideju. Nastavnici matematike bi trebalo da, kada god je to moguće, ispoštuju preporuku Đerđ Poja (George Polya), jednog od najvećih metodičara matematike, da je korisnije riješiti jedan zadatak na više načina nego stotinu zadataka istog tipa.

Rad koji slijedi prirodan je nastavak rada „Moć kongruencija“ koji je objavljen u prethodnom broju časopisa „Vaspitanje i obrazovanje“. U njemu su primijenjene, uglavnom, sve poznate osobine kongruencija, određene činjenice iz teorije brojeva i još neki identiteti.

Ključne riječi: *ostaci, djeljivost, kongruencija, Fermaova teorema, NZD.*

¹ Redovni profesor, Fakultet za informacione tehnologije Univerziteta „Mediteran“ u Podgorici i Fakultet za pomorstvo i turizam Univerziteta „Adriatik“ u Baru.

² Specijalista primijenjene matematike i računarskih nauka i magistar sajber bezbjednosti.

1. Uvod

Zašto rješavamo jedan zadatak na više načina? Zar nije dovoljan samo jedan, jer on vodi do onog što se traži, a to je rješenje zadatka? Naravno da je dovoljan jedan način rješavanja ako je cilj samo rješenje zadatka. No, ako se želi postići više, onda nije dovoljan. Šta je to više? Za nalaženje rješenja zadatka potrebno je određeno znanje, koje se sastoji od teorijskih činjenica u najužoj vezi sa zadatkom. Za jedan način rješavanja potrebne su jedne činjenice, za drugi način neke druge, za treći treće itd.

Zaključujemo da će za rješavanje na više načina trebati više teorijskih činjenica i metoda nego za rješavanje na samo jedan način. Time se aktivira, analizira i primjenjuje veća količina stečenog znanja. Osim toga, znanja se produbljuju, proširuju novim znanjima, a najvažnije je da zadaci sa više načina rješavanja povećavaju aktivnost učenika i njihov interes za matematiku.

Da je to tako, uvjericemo se rješavajući dobro poznat zadatak iz teorije brojeva, koji slijedi.

2. Devet dokaza jednog tvrđenja iz teorije brojeva

U ovom dijelu rada osvrnućemo se na dokaze pomoću nekoliko suštinski različitih načina, koristeći određene činjenice iz teorije brojeva sa posebnim aspektom na kongruencije, korišćenjem većeg broja njihovih osobina.

Zadatak: Dokazati da je broj $2222^{5555} + 5555^{2222}$ djeljiv sa 7.

Dokaz 1. Kako je $2222 \equiv 3 \pmod{7}$ i $3^6 \equiv 729 \equiv 1 \pmod{7}$, to je

$$\begin{aligned} 2222^{5555} &= 2222^{6 \cdot 925 + 5} = (2222^6)^{925} \cdot 2222^5 \\ &\equiv (3^6)^{925} \cdot 3^5 \equiv 1 \cdot 3^5 \equiv 5 \pmod{7}. \end{aligned}$$

Slično, iz $5555 \equiv 4 \pmod{7}$ i $4^3 \equiv 1 \pmod{7}$ dobijamo

$$5555^{2222} = 5555^{3 \cdot 740 + 2} \equiv 4^2 \equiv 2 \pmod{7},$$

odakle slijedi da je $2222^{5555} + 5555^{2222} \equiv 5 + 2 = 7 \equiv 0 \pmod{7}$, odnosno da

$$7 \mid 2222^{5555} + 5555^{2222}.$$

Dokaz 2.
$$\begin{aligned} 2222^{5555} + 5555^{2222} &\equiv 3^{5555} + 4^{2222} \\ &\equiv 27^{1851} \cdot 3^2 + 64^{740} \cdot 4^2 \\ &\equiv (-1)^{1851} \cdot 9 + 1^{740} \cdot 16 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} &\equiv -9 + 16 \\ &\equiv 7 \equiv 0(\text{mod } 7). \end{aligned}$$

Kako je ostatak 0, dati broj djeljiv je sa 7.

Dokaz 3. Kako je $3^3 \equiv -1(\text{mod } 7)$, tada je $3^6 \equiv (-1)^2 \equiv 1(\text{mod } 7)$.

Takođe je $2222 \equiv 3(\text{mod } 7)$ i $5555 \equiv 4(\text{mod } 7)$, pa je

$$2222^{5555} \equiv 3^{5555} = 3^{6 \cdot 925 + 5} = 1^{925} \cdot 3^5 = 3^3 \cdot 3^2 = (-1) \cdot 9 \equiv 5(\text{mod } 7).$$

Analogno se dokazuje da je $4^3 = 64 \equiv 1(\text{mod } 7)$ i $5555^{2222} \equiv 2(\text{mod } 7)$, odakle, kao u dokazu 1, slijedi da

$$7 | 2222^{5555} + 5555^{2222}.$$

Dokaz 4. Iz $2222 \equiv 3(\text{mod } 7)$ slijedi da je

$$2222^{5555} \equiv 3^{5555} = 3^{3 \cdot 1851} \cdot 3^2 \equiv (-1)^{1851} \cdot 2 \equiv -2(\text{mod } 7).$$

Slično je $5555^{2222} \equiv 4^{2222} = 4^{3 \cdot 740} \cdot 4^2 \equiv 1^{740} \cdot 16 \equiv 2(\text{mod } 7)$,

pa je nakon sabiranja jasno da je

$$2222^{5555} + 5555^{2222} \equiv -2 + 2 = 0(\text{mod } 7) \Rightarrow 7 | 2222^{5555} + 5555^{2222}.$$

Dokaz 5. Neka je $a = 2222$ i $b = 5555$. Primjenom kongruencije po modulu 7 imamo:

$$a \equiv 3(\text{mod } 7) \text{ i } b \equiv 4(\text{mod } 7).$$

Zbog toga je

$$a^b \equiv 3^b(\text{mod } 7) \text{ i } b^a \equiv 4^a(\text{mod } 7).$$

Dakle, $a^b + b^a \equiv 3^b + 4^b(\text{mod } 7)$.

Posmatrajmo sada stepene broja 3. Imamo:

$$\begin{aligned} 3^1 &\equiv 3(\text{mod } 7), \quad 3^2 \equiv 2(\text{mod } 7), \quad 3^3 \equiv 6(\text{mod } 7), \quad 3^4 \equiv 4(\text{mod } 7), \\ 3^5 &\equiv 5(\text{mod } 7), \quad 3^6 \equiv 1(\text{mod } 7), \quad 3^7 \equiv 3(\text{mod } 7) \\ &\text{(svaki sedmi ostatak je isti).} \end{aligned}$$

Vidimo da ima šest ostataka, i to: 3, 2, 6, 4, 5 i 1.

Kako je $5555 \equiv 5(\text{mod } 6)$, to je $3^{5555} \equiv 3^5 \equiv 5(\text{mod } 7)$.

Posmatrajmo stepene broja 4. Imamo:

$$\begin{aligned} 4^1 &\equiv 4(\text{mod } 7), \quad 4^2 \equiv 2(\text{mod } 7), \quad 4^3 \equiv 1(\text{mod } 7), \quad 4^4 \equiv 4(\text{mod } 7), \\ &\text{(svaki četvrti ostatak je isti).} \end{aligned}$$

Dakle, imamo tri ostatka: 4, 2 i 1.

Kako je $2222 \equiv 2 \pmod{3}$, to je $4^{2222} \equiv 4^2 = 16 \equiv 2 \pmod{7}$. Zbog toga je

$$2222^{5555} + 5555^{2222} \equiv 5 + 2 = 7 \equiv 0 \pmod{7}.$$

Napomena: Dokaz je mnogo kraći primjenom „male“ Fermaove teoreme, koju navodimo bez dokaza.

Teorema (mala Fermaova³ teorema). Ako je p prost broj i $p \nmid a$, onda je $a^{p-1} \equiv 1 \pmod{p}$.

* * *

Dokaz 6. Prema prethodnoj teoremi je $2222^6 = 2222^{7-1} \equiv 1 \pmod{7}$, jer je 7 prost broj i $7 \nmid 2222$.

Tada je $5555^6 = 5555^{7-1} \equiv 1 \pmod{7}$, 7 je prost broj i $7 \nmid 5555$.

Dalje je

$$2222^{5555} = 2222^{6 \cdot 925 + 5} = (2222^6)^{925} \cdot 2222^5 = 1^{925} \cdot 3^5 = 243 \equiv 5 \pmod{7}.$$

$$5555^{2222} = (5555^6)^{370} \cdot 5555^2 \equiv 1^{370} \cdot 4^2 = 16 \equiv 2 \pmod{7}.$$

Dalje slijedi kao u dokazu 1.

Dokaz 7. Kako je $\text{NZD}(2222, 7) = 1$, to je prema Fermaovoj teoremi broj $2222^6 - 1$ djeljiv sa 7, pa je takav i broj $2222^{6 \cdot 925} - 1 = 2222^{5550} - 1$. Kako je $2222 = 7 \cdot 317 + 3$, to je $2222^2 = 7k + 2$, odnosno $2222^5 = 7l + 5$, $k, l \in \mathbb{N}$. Dakle, $2222^{5555} = 7m_1 + 5$, $m_1 \in \mathbb{N}$. Zaista, iz $7 \mid (2222^{5550} - 1)$ slijedi: $2222^{5550} = 7p + 1$, $p \in \mathbb{N}$ i $2222^5 = 7l + 5$.

Dalje je

$$\begin{aligned} 2222^{5555} &= (7p + 1)(7l + 5) \\ &= 49pl + 35p + 7l + 5 = 7(7pl + 5p + l) + 5 = 7m_1 + 5, \end{aligned}$$

gdje je $m_1 = 7pl + 5p + l$.

Slično se dobija da je $5555^{2222} = 7m_2 + 2$, $m_2 \in \mathbb{N}$.

Konačno,

$$\begin{aligned} 2222^{5555} &= 7m_1 + 5 \wedge 5555^{2222} = 7m_2 + 2 \Rightarrow \\ &\Rightarrow 2222^{5555} + 5555^{2222} = 7(m_1 + m_2) + 7 = 7(m_1 + m_2 + 1) \\ &\Rightarrow 7 \mid 2222^{5555} + 5555^{2222}. \end{aligned}$$

³ Pierre Fermat (1601–1665), francuski matematičar.

Dokaz 8. U ovom dokazu koristit ćemo dvije poznate formule:

Neka su a i b realni brojevi i n prirodan broj. Tada važi:

$$a^{2n} - b^{2n} = (a - b)(a^{2n-1} + a^{2n-2}b^1 + a^{2n-3}b^2 + \dots + b^{2n-1})$$

$$a^{2n+1} + b^{2n+1} = (a + b)(a^{2n} - a^{2n-1}b^1 + a^{2n-2}b^2 + \dots + b^{2n}).$$

Neka je

$$\begin{aligned} A &= 2222^{5555} + 5555^{2222} \\ &= (2222^{5555} + 4^{5555}) + (5555^{2222} - 4^{2222}) - (4^{5555} - 4^{2222}). \end{aligned}$$

Dalje je:

$$\begin{aligned} 1^\circ) \quad 2222^{5555} + 4^{5555} &= (2222 + 4)A_1 = 2226A_1 \\ &= 7 \cdot 318A_1 \equiv 0 \pmod{7}, A_1 \in \mathbb{Z} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 2^\circ) \quad 5555^{2222} - 4^{2222} &= (5555 - 4)A_2 = 5551A_2 \\ &= 7 \cdot 793A_2 \equiv 0 \pmod{7}, A_2 \in \mathbb{Z} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 3^\circ) \quad 4^{5555} - 4^{2222} &= 4^{2222}(4^{3333} - 1) = 4^{2222}((4^3)^{1111} - 1) \\ &= 4^{2222}(64^{1111} - 1) = 4^{2222}(64 - 1)A_3 \\ &= 63 \cdot 4^{2222} \cdot A_3 \equiv 0 \pmod{7}, A_3 \in \mathbb{Z}. \end{aligned}$$

Iz 1° , 2° i 3° slijedi da $7 | 2222^{5555} + 5555^{2222}$.

* * *

Slijedi najkraći dokaz, koji je sublimacija raznih činjenica iz prethodnih dokaza.

$$\begin{aligned} \text{Dokaz 9.} \quad 2222 &\equiv 3 \pmod{7}, \quad 3^6 \equiv 1 \pmod{7} \\ 5555 &\equiv 5 \pmod{6} \Rightarrow 2222^{5555} \equiv 3^5 \equiv 5 \pmod{7} \\ 5555 &\equiv 4 \pmod{7}, \quad 4^3 \equiv 1 \pmod{7} \\ 2222 &\equiv 2 \pmod{3} \Rightarrow 5555^{2222} \equiv 4^2 \equiv 2 \pmod{7}. \end{aligned}$$

Dalje slijedi kao u dokazu 1.

3. Zaključak

Rad ima posebnu metodičku vrijednost jer je kroz devet različitih dokaza istog problema povezano mnoštvo pojmova, teorema, osobina i posljedica iz kongruencija, djeljivosti cijelih brojeva i nekih identiteta. Kao takav predstavlja pravo sredstvo za ilustriranje povezanosti pojedinih područja matematike, te služi razvijanju kreativnog, stvaralačkog matematičkog mišljenja i podstiče

učenike da izlaze izvan uskih okvira zadatog problema. Rad može korisno poslužiti učenicima – mladim matematičarima za dodatni rad i u pripremama za matematička takmičenja, njihovim profesorima i svim ljubiteljima matematike.

Literatura

1. Kasalica, D., Šćepanović, R., Anđić M. (2003). *Zbirka zadataka iz matematike za III razred srednjih škola*. Podgorica: Laboratorija za matematiku i računarstvo.
2. Anđić, M. (2005). *Uvod u teoriju brojeva*. Podgorica: Grafo Crna Gora.
3. Anđić, M., Šćepanović, R. (2013). *Zbirka riješenih zadataka iz Algebre za dodatnu nastavu i takmičenja učenika srednjih škola*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Anđić, M., Anđić, M. A. (2019). Podgorica: *Diskretna matematika*, Univerzitet „Mediterran“, Fakultet za informacione tehnologije.

THE POWER OF MATHEMATICS LIES IN DIFFERENT PROBLEM-SOLVING APPROACHES

Abstract

Solving certain mathematical problems requires significant intellectual effort and a desire to find an original, unusual—in other words, the best—solution that leads us to the goal in the shortest and easiest way. The most common obstacle in solving such problems is a certain intellectual rigidity, a lack of flexible thinking. We often get stuck on one idea that prevents us from seeking a new one. Mathematics teachers should, whenever possible, follow the advice of one of the greatest didacticians of mathematics, George Pólya, who emphasized that it is more beneficial to solve one problem in multiple ways than to solve a hundred problems of the same type.

The following paper is a natural continuation of the work “The Power of Congruences,” published in issue XX of *Vaspitanje i obrazovanje*. It applies nearly all known properties of congruences, certain facts from number theory, and additional identities.

Keywords: *remainders, divisibility, congruence, Fermat's theorem, GCD*

*Sreten LUTOVAC*¹

PERCEPCIJE NASTAVNIKA O SREĆNOJ ŠKOLI U KONTEKSTU UNESCO OKVIRA

Rezime

U ovom radu bavimo se percepcijom nastavnika osnovnih i srednjih škola u Crnoj Gori o modelu „Srećne škole“, posmatrajući je kroz prizmu UNESCO-ovog okvira koji definiše „Srećnu školu“ putem četiri stuba: Ljudi, Proces, Mjesto i Principi. Rezultati istraživanja pokazuju da su ključni faktori za doživljaj sreće u školama dobri međuljudski odnosi, profesionalni razvoj nastavnika, podržavajuća školska zajednica, ali i adekvatni uslovi i organizacija rada. U radu se ističe važnost uključivanja nastavnika u kreiranje stimulativnog školskog okruženja kao nosilaca promjena i inicijativa. Takođe se ističe značaj saradnje sa roditeljima i lokalnom zajednicom u jačanju osjećaja pripadnosti i sigurnosti. Preporučuju se dalja istraživanja koja bi obuhvatila različite perspektive unutar škole, kao i širu zajednicu, radi unapređenja cjelokupnog školskog ambijenta.

Ključne riječi: *srećne škole, UNESCO-ov okvir – Ljudi, Proces, Mjesto, Principi; školsko okruženje; subjektivno blagostanje.*

¹ Mr Sreten Lutovac, Gimnazija „Panto Mališić“, Berane.

Uvod

Crnogorski obrazovni sistem doživio je brojne reforme u posljednje dvije decenije. Te promjene dešavaju se na svim nivoima, od predškolskog do univerzitetskog obrazovanja. Često se u javnosti govori o obimnosti predmetnih programa, o tome da ne prate tehnološke promjene u društvu koje se odvijaju nevjerovatnom brzinom, zatim o opterećenosti učenika, o primjenjivosti znanja koje stiču itd. I sve to jesu važna pitanja kojima bi trebalo u kontinuitetu da se bavimo. Unapređenje obrazovnog sistema je imperativ savremenog društvenog trenutka. To nije jednokratni zadatak već kontinuiran proces koji mora da rezultira iz stalnog evaluiranja rezultata koji se ostvaruju u obrazovnom sistemu.

Međutim, kada govorimo o ostvarivanju dobrih rezultata rada jedne obrazovno-vaspitne ustanove, moramo prihvatiti činjenicu da odgovor na te potrebe ne leži samo u kvalitetnim programima i načinu na koji prenosimo znanje učenicima. Postoji još nešto što je od krucijalne važnosti jer u bitnome određuje uspjehnost jedne vaspitno-obrazovne ustanove. U pitanju su odnosi unutar ustanove, na svim nivoima (učenici, nastavnici i dr.), odnosno – zadovoljstvo svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa. Dakle, govorimo o modelu „Srećne škole“ – škole kao podsticajnog okruženja za blagostanje učenika i zajednice. Da bismo shvatili zašto je značajno da govorimo, da razumijemo i radimo na izgradnji „srećne škole“, kratko ćemo se osvrnuti na okvir „Srećne škole“ koje promoviše UNESCO.

On predstavlja pristup obrazovanju koji stavlja akcenat na stvaranje okruženja koje podstiče ne samo učenje, već i zdravlje, blagostanje i svakodnevnu radost svih članova školske zajednice. Riječ je o školskom prostoru koji integriše uslove neophodne za razvijanje pozitivnog odnosa prema cjeloživotnom učenju i oblikovanje ličnih i socijalnih kompetencija kao što su: saradnja, komunikacija, empatija, razumijevanje, motivacija, angažovanost, radoznalost, otpornost i osnaženost. U takvom okruženju učenici imaju priliku da proces učenja doživljavaju kao prijatno i ispunjavajuće iskustvo, što neposredno doprinosi kvalitetnom ostvarivanju obrazovnih ishoda. „Srećna škola“ njeguje pozitivne odnose među svim akterima vaspitno-obrazovnog procesa – u njoj su prisutni nasmijani nastavnici, čuje se smijeh učenika, a njihova sreća postaje pokretačka snaga za postizanje boljih rezultata jer je emocionalno blagostanje učenika neposredno povezano sa efikasnošću procesa učenja.

Kako bi se model „Srećne škole“ uspješno razvijao, od suštinskog je značaja da i nastavnici i učenici prepoznaju važnost ovog procesa, kao i koristi koje proističu iz činilaca koji doprinose stvaranju podsticajnog školskog okruženja. U ovom radu fokus je stavljen na percepcije nastavnika, odnosno na njihove stavove u vezi sa modelom „Srećne škole“.

Teorijski okvir

Okvir „Srećne škole“ koji je ustanovio UNESCO, od izuzetne je važnosti za kvalitetno i produktivno funkcionisanje svake vaspitno-obrazovne ustanove. Da bismo na pravi način razumjeli ovu konstataciju, prije svega je potrebno da kratko prikazemo suštinske karakteristike ovog modela.

Dakle, kako izgleda „srećna škola“? To je vaspitno-obrazovna ustanova u kojoj se svaki član zajednice osjeća sigurno, vrednovano i motivisano. UNESCO promovira ideju da obrazovanje treba da doprinosi sreći i cjelokupnom blagostanju pojedinca. Naravno, ovakav stav organizacije koja se bavi obrazovanjem, naukom i kulturom temelji se na nalazima brojnih istraživanja koja ukazuju na to da učenici i nastavnici ostvaruju najbolje rezultate u školskom okruženju koje im pruža osećaj sigurnosti, u kojem su odnosi zasnovani na međusobnom poštovanju i u kojem se podstiče aktivno učenje kroz smislaonu i kvalitetnu interakciju. Dakle, UNESCO posmatra „srećnu školu“ kao prostor koji je podsticajan za učenje, doprinosi očuvanju zdravlja i doprinosi subjektivnom blagostanju svakog člana školske zajednice. To je prostor u kojem svi članovi napreduju u ličnom razvoju kroz međusobno poštovanje, saradnju i stalnu motivaciju za učenje.

Međutim, da bismo na pravi način razumjeli model „Srećne škole“, odnosno da bi taj model bio primjenjiv u praksi, UNESCO je razvio okvir koji se oslanja na četiri ključna stuba, i to: Ljudi, Proces, Mjesto i Principi. Ovi stubovi predstavljaju oblasti na kojima se temelji kvalitetan školski ambijent.

Prvi među njima, a to nije slučajno, odnosni se na ljude, na članove školske zajednice i na njihove odnose.

Prvi stub okvira „Srećne škole“ – Ljudi

U okviru ovog stuba možemo da izdvojimo tri kriterijuma. Prvi – podržavajući i saradnički odnosi, drugi – fizičko i socio-emocionalno blagostanje i treći – pozitivni stavovi i osobine.

Prvi kriterijum, definisan kao *podržavajući i saradnički odnosi*, podrazumijeva izgradnju i njegovanje pozitivnih, toplih i međusobno podržavajućih odnosa među svim članovima školske zajednice – dakle, među učenicima, nastavnicima, roditeljima ili starateljima, upravama škola, pomoćnim i administrativnim osobljem. Ključne komponente ovog kriterijuma uključuju razvijanje prijateljskih, brižnih i ohrabrujućih odnosa koji doprinose osjećaju pripadnosti i sigurnosti unutar škole, njegovanje međusobnog poštovanja i uspostavljanje kontinuirane, otvorene komunikacije koja je usmjerena ka blagostanju učenika, te podsticanje saradnje kroz timski rad, mentorski pristup i kroz uključivanje svih aktera u demokratsko upravljanje vaspitno-obrazovnom ustanovom.

Drugi kriterijum, definisan kao *fizičko i socio-emocionalno blagostanje*, odnosi se na stvaranje bezbjednog i podržavajućeg okruženja u kojem svi članovi školske zajednice mogu da se razvijaju i osjećaju prihvaćeno. Ovaj kriterijum naglašava značaj osjećaja sigurnosti, pripadnosti, značaj školskog ambijenta u kojem nema nasilja, diskriminacije i bilo kakvog oblika zlostavljanja, u kojem postoji kvalitetna podrška očuvanju mentalnog zdravlja učenika i zaposlenih, i u kojem su zaposleni zadovoljni odnosom prema njima, profesionalnom autonomijom, uvažavanjem njihovog rada koje se ogleda i kroz odgovarajuću novčanu naknadu.

Treći kriterijum, definisan kao *pozitivni stavovi i osobine*, odnosi se na oblikovanje pozitivne školske klime u kojoj se podstiče lični i profesionalni razvoj, kako kod učenika, tako i kod nastavnika. U takvom okruženju njeguje se uvjerenje da se sposobnosti razvijaju kroz rad, učenje i iskustvo. Istovremeno se izgrađuje samopouzdanje i unutrašnja motivacija – kod učenika za aktivno i odgovorno učenje, a kod nastavnika za kontinuirano unapređivanje svojih pedagoških praksi. Poseban značaj ima i kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika koji se ostvaruje kroz stručno usavršavanje, mentorsku podršku i razvoj relevantnih znanja i vještina.

Postavlja se pitanje o tome da li je prvi stub UNESCO-ovog okvira „Srećne škole“ suviše zahtjevan za praksu. Postoje li u našem obrazovnom sistemu ustanove koje u značajnoj mjeri odgovaraju njegovim principima? Vjerujemo da takve ustanove postoje.

Drugi stub okvira „Srećne škole“ – Proces

Ovaj stub okvira „Srećne škole“ odnosi se na obrazovne procese, odnosno na način na koji se nastavni sadržaji oblikuju, prenose i vrednuju. Ovaj stub obuhvata tri ključna kriterijuma: uravnoteženi nastavni planovi i programi; pristupi podučavanju zasnovani na radosti i aktivnom angažovanju učenika; holistički i fleksibilni pristupi ocjenjivanju. Zajedno, oni predstavljaju osnovu obrazovnog iskustva koje učenicima pruža znanje, ali i osjećaj smisla, pripadnosti i unutrašnje motivacije za učenje.

Prvi kriterijum (*uravnoteženi nastavni planovi i programi*) odnosi se na nastavne planove i programe u „srećnoj školi“. Oni su osmišljeni tako da su u ravnoteži sa potrebama i mogućnostima učenika, ali i zaposlenih u školi. Tako koncipirani nastavni planovi i programi ne favorizuju isključivo nastavne predmete već ostavljaju prostor i za umjetničke, kulturne i socio-emocionalne sadržaje. Učenje je povezano sa lokalnim kontekstom i iskustvom učenika, ali istovremeno usmjereno i ka razumijevanju globalnih pitanja. Vrijeme koje učenici

provode u školi ne posmatra se samo kroz prizmu formalne nastave, već veoma važnu ulogu imaju slobodne aktivnosti i drugi događaji koji doprinose razvoju socio-emocionalnih vještina.

Pristupi podučavanju zasnovani na radosti i aktivnom angažovanju učenika drugi je kriterijum, koji ističe činjenicu da učenje u „srećnoj školi“ nije statično, a ni uniformno. Umjesto toga, ono je dinamičan i interaktivan proces u kojem su učenici aktivni učesnici, a ne pasivni primaoci znanja. Podučavanje se temelji na radoznalosti, istraživanju i ličnoj uključenosti. Nastava je fleksibilna, prilagođena interesovanjima i sposobnostima učenika. U centru su metode koje podstiču kreativno izražavanje, praktične aktivnosti i sveukupno angažovanje. Učenici imaju slobodu da biraju načine na koje uče, dok nastavnici oblikuju nastavne aktivnosti u skladu sa potrebama svojih učenika, ali i sopstvenim profesionalnim uvjerenjima.

Treći kriterijum (*holističke i fleksibilne procjene*) govori o tome da ocjenjivanje u okviru modela „Srećne škole“ nije svedeno samo na provjeru znanja, već obuhvata sve aspekte razvoja učenika – od akademskih kompetencija do ličnih vještina i socijalne zrelosti. Fokus je na formativnoj procjeni i samoprocjeni koje učeniku pružaju uvid u sopstveni napredak i podstiču ga na samorefleksiju. Povratne informacije su konstruktivne i ohrabrujuće, a uspjeh se prepoznaje i javno ističe. Takav pristup doprinosi izgradnji samopouzdanja i podstiče trajnu motivaciju za učenje.

Šta je to što obuhvataju navedeni kriterijumi, a što bi trebalo unapređivati u crnogorskom obrazovnom sistemu? Koliko je važno da koristimo iskustva drugih, uspješnih obrazovnih sistema, ali i da vješto, uvažavajući sve karakteristike našeg društvenog konteksta, vršimo njihovo prilagođavanje potrebama naše zajednice?

Treći stub okvira „Srećne škole“ – Mjesto

U okviru trećeg stuba – *Mjesto*, ovaj model razmatra značaj stvaranja fizičkog okruženja koje podržava cjelokupan razvoj učenika i doprinosi njihovom blagostanju. U okviru ovog stuba izdvajaju se tri kriterijuma, i to: bezbjedna, zdrava, pristupačna i održiva infrastruktura i objekti; funkcionalni i inkluzivni prostorni dizajni; centri zajednice. Ovi elementi zajedno doprinose stvaranju školskog prostora koji ne samo da podržava učenje, već i jača osjećaj pripadnosti, sigurnosti i povezanosti unutar školske zajednice.

Prvi kriterijum (*bezbjedna, zdrava, pristupačna i održiva infrastruktura i objekti*) ističe važnost prostora koji je siguran, zdrav, ekološki održiv i inkluzivan, prilagođen svim učenicima bez obzira na njihove sposobnosti. Kvalitet

okruženja značajno utiče na učenje, napredak i blagostanje učenika. Školski prostori treba da budu izgrađeni i opremljeni tako da odgovaraju klimatskim i bezbjednosnim uslovima, uz optimalno osvjetljenje, ventilaciju i akustiku, stvarajući prijatnu atmosferu za rad. Stabilna digitalna infrastruktura, uredni sanitarni čvorovi i funkcionalni prostori za ishranu obezbjeđuju učenicima uslove za efikasno učenje i prijatan boravak u školi. Važni su i spoljašnji prostori bogati zelenilom koji podstiču boravak na otvorenom i povezivanje sa prirodom.

Drugi kriterijum (*funkcionalni i inkluzivni prostorni dizajni*) naglašava važnost prostornih rješenja koja su fleksibilna i prilagođena različitim potrebama svih korisnika škole. Školski prostori treba da omoguće različite stilove i načine učenja, podržavajući i fizičku aktivnost i savremene pedagoške metode. Vizuelni prikazi trebaju da odražavaju raznolikost i vrijednosti cijele školske zajednice, osnažujući osjećaj povezanosti sa školom. Nastavnici i učenici bi trebalo da imaju mogućnost da personalizuju prostor, što ih dodatno motiviše i povezuje sa okruženjem.

Treći kriterijum (*centri zajednice*) naglašava ulogu škole kao važnog mjesta okupljanja i aktivnosti za sve članove lokalne zajednice. Školski prostori treba da budu dostupni i otvoreni za različite edukativne, kulturne i društvene događaje, ne samo tokom nastave, već i van nje, čime škola postaje centar zajedničkog života i razvoja.

Nikako ne smijemo zanemariti značaj školskog prostora, odnosno važnost bezbjednog i prilagođenog okruženja za uspjeh i sveukupan razvoj učenika. Otvaranjem škola za članove lokalne zajednice, one postaju središta kulturnog i društvenog života. Raduje što se u posljednje vrijeme u Crnoj Gori značajno ulaže u školsku infrastrukturu, ali ako želimo da sprovedemo okvir „Srećne škole“, neophodno je kontinuirano ulaganje u sve stubove tog okvira. Samo na čvrstim osnovama možemo graditi bolju budućnost našeg društva.

Četvrti stub okvira „Srećne škole“ – Principi

Četvrti stub modela „Srećne škole“ posvećen je principima koji predstavljaju temelj kvalitetnih međuljudskih odnosa i pozitivne atmosfere u školskoj zajednici. Ovi principi podržavaju razvoj povjerenja, poštovanja i samostalnosti, što omogućava svakom članu zajednice da se osjeća sigurno, prihvaćeno i motivisano. U okviru ovog stuba izdvajaju se sljedeći kriterijumi: povjerenje, inkluzija i osnaživanje.

Prvi kriterijum, *povjerenje*, ističe značaj međusobnog povjerenja kao temelja kvalitetnih odnosa i uspješne saradnje unutar školske zajednice. Ono podrazumijeva izgradnju povjerenja među svim članovima zajednice, kao i preuzimanje

odgovornosti i dosljednost u ispunjavanju obaveza, što doprinosi sigurnom i podržavajućem okruženju za sve.

Drugi kriterijum, *inkluzija*, naglašava važnost prihvatanja i poštovanja različitosti, te stvaranja jednakih prilika za sve članove školske zajednice. Promovi-
sanjem ravnopravnosti i aktivnog uključivanja svih, škola izgrađuje otvoreno i podržavajuće okruženje u kojem svako ima priliku da pruži određeni doprinos i da napreduje.

Treći kriterijum, *osnaživanje*, podstiče razvoj samostalnosti, kreativnosti i aktivnog učešća svih članova školske zajednice u školskim procesima. Ohrabri-
vanjem autonomnog izražavanja i donošenja odluka, kao i podsticanjem slobode izbora unutar okvira zajedničkih vrijednosti, stvara se motivišuće okruženje za učenje i lični razvoj.

Odgovornost prema sebi i drugima, zasnovana na prihvatanju i poštovanju različitosti, predstavlja ključni preduslov za izgradnju dobrih međuljudskih odnosa i pozitivne atmosfere u školskoj zajednici. Postavlja se pitanje da li je to preveliki zahtjev za zaposlene i učenike u našim školama.

Možemo da zaključimo da okvir „Srećne škole“ ističe značaj kvalitetnog školskog okruženja i pozitivne kulture škole, koji su od suštinske važnosti za emocionalno blagostanje kako učenika, tako i nastavnika. Školska klima bogata podrškom, uz međuljudske odnose zasnovane na povjerenju, poštovanju i saradnji, doprinosi stvaranju sigurnog i podsticajnog ambijenta. Takvo okruženje ne samo da omogućava učenicima da se osjećaju prihvaćeno i motivisano za učenje, već i povećava otpornost nastavnika i njihovu sposobnost da efikasno odgovaraju na izazove obrazovnog procesa. Inkluzivni pristupi i osnaživanje svih članova školske zajednice dodatno osnažuju osjećaj pripadnosti i zajedništva. Emocionalno blagostanje nije samo individualni cilj ili privilegija, već osnovni preduslov uspjeha, produktivnosti i razvoja unutar škole. Upravo ovakve vrijednosti koje model „Srećne škole“ promovise i integriše, predstavljaju ključne elemente za izgradnju održivih i kvalitetnih obrazovnih sistema.

Metodologija

Cilj istraživanja: Ispitati percepcije nastavnika o faktorima koji doprinose doživljaju sreće i osjećaju nezadovoljstva u njihovim školama.

Istraživačka pitanja:

1. Koji faktori, prema nastavnicima, doprinose da škola bude „srećna škola“?
2. Koji faktori, prema nastavnicima, narušavaju osjećaj sreće u školi?

Tokom prikupljanja podataka, od nastavnika je zatraženo da navedu pozitivne i negativne karakteristike svoje škole, pri čemu su imali punu slobodu da istaknu ono što oni smatraju značajnim. Ovakva formulacija pitanja odabrana je kako bi se omogućilo slobodnije i autentičnije izražavanje njihovih iskustava i percepcija, bez ograničenja koja bi mogla nastati postavljanjem direktnih pitanja o sreći i nezadovoljstvu.

Otvorenost zadatka dodatno je povećala šansu da ispitanici u svojim odgovorima obuhvate sve ključne aspekte školskog života, što je omogućilo da se navedeni faktori u analizi povežu sa sva četiri stuba modela „Srećne škole“. Na taj način prikupljeni podaci pružaju sveobuhvatan uvid u percepcije nastavnika o pozitivnim i negativnim elementima školskog okruženja, čime se efikasno odgovara na postavljena istraživačka pitanja i produbljuje razumijevanje školskog ambijenta iz perspektive nastavnog osoblja.

U istraživanju su učestvovala 82 nastavnika iz više osnovnih i srednjih škola u Crnoj Gori, koji su u prvoj polovini 2025. godine pohađali akreditovani program stručnog usavršavanja u organizaciji Zavoda za školstvo, koji se u jednom dijelu bavio UNESCO-ovim modelom „Srećne škole“. Za prikupljanje podataka korišćen je upitnik sa pitanjima otvorenog tipa, a podaci su obrađeni korišćenjem kvalitativne metode, odnosno tematske analize.

Rezultati i diskusija

Percepcije nastavnika o pozitivnim aspektima škole

U ovom dijelu su predstavljeni odgovori na pitanje „Koje su pozitivne karakteristike Vaše škole?“

Odgovori nastavnika su analizirani primjenom metoda tematska analiza. Na taj način identifikovani su ključni aspekti koji oslikavaju pozitivne karakteristike njihove ustanove. Tematska analiza omogućila je sistematizaciju velikog broja odgovora u nekoliko cjelina, pri čemu su neki odgovori mogli biti svrstani u više kategorija.

Od ukupno 82 ispitanika, svi su naveli makar jednu pozitivnu karakteristiku škole u kojoj rade. Rezultati ukazuju na širok spektar elemenata koji doprinose pozitivnoj atmosferi i osjećaju zadovoljstva na radnom mjestu, a koji se mogu sistematizovati i posmatrati kroz prizmu UNESCO-ovog okvira „Srećne škole“.

Na osnovu sadržaja odgovora, identifikovano je sedam tematskih kategorija koje ukupno obuhvataju preko 130 jedinstvenih pozitivnih karakteristika škola.

Tematske kategorije pozitivnih karakteristika

Nakon analize odgovora, izdvojene su sljedeće tematske kategorije koje se najčešće pojavljuju u iskazima ispitanika:

- Međuljudski odnosi i kolegijalnost (solidarnost, timski rad, međusobna podrška, odsustvo tenzija)
- Odnos nastavnika i učenika (posvećenost učenicima, povjerenje, sloboda izražavanja)
- Saradnja sa roditeljima i lokalnom zajednicom (aktivna komunikacija, otvorenost, povjerenje)
- Stručnost i profesionalizam (kvalitetan kadar, motivacija, profesionalni razvoj)
- Rukovođenje i podrška uprave (uvažavanje zaposlenih, otvorena komunikacija, planske aktivnosti)
- Infrastruktura i uslovi rada (opremljenost, čistoća, estetika, sigurnost)
- Kreativnost i vannastavne aktivnosti (podsticanje inicijative, angažovanost van nastave).

Kao što smo ranije istakli, UNESCO definiše model „Srećne škole“ kroz četiri stuba: Ljudi, Proces, Mjesto i Principi. Svaki stub naglašava važan aspekt školskog okruženja koje doprinosi osjećaju sreće i blagostanja. Na primjer, saradnja sa roditeljima i lokalnom zajednicom povezuje se sa stubovima „Mjesto“ i „Principi“, jer se na taj način škola integriše u širu zajednicu, čime se kreira podržavajuće i inkluzivno okruženje koje poštuje zajedničke vrijednosti i pravila. Takva saradnja ne samo da obogaćuje školski život, već i jača osjećaj pripadnosti i sigurnosti, što su ključni faktori za sreću svih aktera u školi.

Sa druge strane, stub „Ljudi“ ističe važnost kvalitetnih međuljudskih odnosa, kao što su podrška među nastavnicima i odnos nastavnika i učenika, dok stub „Proces“ podrazumijeva pedagoške metode, organizaciju rada i upravljanje stresom, što direktno utiče na svakodnevni rad i zadovoljstvo nastavnika i učenika.

U daljem tekstu predstavimo povezanost između identifikovanih tematskih kategorija iz istraživanja i pripadajućih stubova UNESCO-ovog okvira „Srećne škole“.

Tabela 1. Povezanost tematskih kategorija sa UNESCO-ovim stubovima i principima

Tematska kategorija	Stub UNESCO okvira „SREĆNE ŠKOLE“	Povezani kriterijumi
Međuljudski odnosi i kolegijalnost	I stub: LJUDI	1.1. Podržavajući i saradnički odnosi 1.2. Fizičko i socio-emocionalno blagostanje 1.3. Pozitivni stavovi i osobine
Odnos nastavnika i učenika	I stub: LJUDI	1.1. Podržavajući i saradnički odnosi 1.2. Fizičko i socio-emocionalno blagostanje 1.3. Pozitivni stavovi i osobine
Saradnja sa roditeljima i lokalnom zajednicom	I stub: LJUDI III stub: MJESTO IV stub: PRINCIPI	1.1. Podržavajući i saradnički odnosi 3.3. Centri zajednice 4.1. Povjerenje
Stručnost i profesionalizam	I stub: LJUDI IV stub: PRINCIPI	1.3. Pozitivni stavovi i osobine 4.3. Osnaživanje
Rukovođenje i podrška uprave	I stub: LJUDI IV stub: PRINCIPI	1.1. Podržavajući i saradnički odnosi 4.1. Povjerenje 4.3. Osnaživanje
Infrastruktura i uslovi rada	III stub: MJESTO	3.1. Bezbjedna, zdrava, pristupačna i održiva infrastruktura 3.2. Funkcionalni i inkluzivni prostorni dizajni
Kreativnost i vannastavne aktivnosti	II stub: PROCES IV stub: PRINCIPI	2.2. Pristupi podučavanju zasnovani na radosti i aktivnom angažovanju učenika 4.3. Osnaživanje

Rezultati istraživanja ukazuju na to da percepcija sreće u školi među nastavnicima prvenstveno zavisi od kvaliteta međuljudskih odnosa, pedagoškog pristupa, uslova rada, kao i podrške na institucionalnom nivou.

Prvo, jasno je da su međuljudski odnosi i socio-emocionalno blagostanje (stub 1 – Ljudi) centralni za doživljaj sreće u školi. Velika zastupljenost sadržaja poput kolegijalnosti, podrške, povjerenja, potvrđuje ranije nalaze u literaturi o važnosti psihološke sigurnosti i emocionalne povezanosti za zadovoljstvo nastavnika i kvalitet obrazovanja. Ovaj aspekt nije samo individualni doživljaj, već temelj organizacione kulture koja omogućava razvoj i motivaciju zaposlenih.

Drugo, pedagoški procesi i pristupi učenju koji uključuju aktivno učešće i kreativnost (stub 2 – Proces) reflektuju moderne obrazovne paradigme usmjerene na učenike kao aktivne subjekte učenja. Ovi nalazi potvrđuju da okvir „Srećne škole“ ne posmatra nastavu kao puko prenošenje znanja, već kao dinamičan i inkluzivan proces koji doprinosi ukupnom zadovoljstvu i angažmanu svih aktera.

Treće, uslovi rada i fizičko okruženje (stub 3 – Mjesto) značajno doprinose opštem doživljaju škole kao srećnog mjesta. Opremljenost učionica, bezbjednost i estetska vrijednost prostora nijesu samo funkcionalni faktori, već i simboli brige i poštovanja prema školskom kolektivu, što može imati neposredan uticaj na motivaciju i produktivnost.

Četvrto, principi kao što su povjerenje, inkluzija i osnaživanje (stub 4 – Principi) prožimaju se kroz sve prethodne dimenzije i osiguravaju da školski sistem funkcioniše na način koji je pravedan i participativan. Povjerenje kao temelj kvalitetnih odnosa omogućava transparentnost i saradnju, dok inkluzija i osnaživanje podstiču aktivno učešće i ravnopravnost u školskoj zajednici.

Praktične implikacije ovog dijela istraživanja naglašavaju potrebu za integrisanim pristupom u razvoju škola – ne samo fokusiranjem na poboljšanje nastave, već i na unapređenje međuljudskih odnosa, infrastrukture i rukovođenja. U tom smislu, upravljačke strukture trebalo bi kontinuirano da rade na kreiranju podržavajuće klime koja njeguje povjerenje i profesionalni razvoj, dok istovremeno obezbjeđuju bezbjedno i stimulativno okruženje.

Na kraju možemo da zaključimo da dobijeni nalazi potvrđuju vrijednost UNESCO-ovog okvira „Srećne škole“ kao polazišta za razumijevanje i unapređenje školskog ambijenta, te naglašavaju multidimenzionalnu prirodu sreće u školi, koja se postiže kroz sinergiju ljudi, procesa, mjesta i principa. Oni mogu poslužiti kao osnova za dalje unapređivanje školskih politika i praksi u pravcu izgradnje školskog okruženja koje je inkluzivno, osnažujuće i usmjereno ka cjelovitom razvoju svih članova školske zajednice.

Percepcije nastavnika o negativnim aspektima škole

U ovom dijelu predstavljani su odgovori na pitanje „Koje su negativne karakteristike Vaše škole?“ Veoma je važno naglasiti da se u mnogim negativnim aspektima reflektuju elementi koji su u pozitivnom smislu prepoznati kao snage, ali koji u sadašnjem kontekstu predstavljaju izazove ili probleme. Analizom

ćemo pokušati da izdvojimo ključne kategorije problema, povežemo ih sa odgovarajućim pozitivnim karakteristikama i principima UNESCO-ovog okvira „Srećne škole“, te ponudimo konkretne predloge za unapređenje.

Organizacija i upravljanje školom

Ova kategorija ističe probleme u rukovođenju školom koji uključuju nedostatak povjerenja između uprave i nastavnika, kao i nedovoljnu podršku nastavnom kadru. Takođe, loša komunikacija, nejasna pravila i neravnomjerna raspodjela zadataka dodatno otežavaju radnu atmosferu.

Karakteristični odgovori: „Uprava ne vjeruje nastavnicima i ne razumije naše potrebe“, „Problemi sa rasporedom dežurstava, često nijesmo ravnomjerno opterećeni“.

Resursi i uslovi rada

U ovoj kategoriji navode se nedostaci u prostornim i materijalnim uslovima, uključujući prevelik broj učenika po odjeljenju, neadekvatno opremljene učionice i zastarjeli inventar. Takođe, nedovoljna podrška stručnih službi negativno utiče na kvalitet rada.

Karakteristični odgovori: „Previše učenika u odjeljenjima“, „Mali kabineti i nedostatak pomoćnih prostorija“, „Slaba podrška pedagoško-psihološke službe“.

Odnosi među kolegama i školska klima

Problemi u odnosima među nastavnicima, kao što su spletkе, ogovaranja, nedostatak uzajamne podrške, stvaraju negativnu atmosferu. Umjesto saradnje, prisutno je takmičenje i isticanje ličnih interesa, što vodi ka otuđenosti.

Karakteristični odgovori: „Spletkе i ogovaranja među kolegama“, „Njeguje se takmičenje mnogo više nego saradnja“, „Nedovoljna podrška kolega“.

Stavovi i motivacija nastavnika

Ova kategorija ukazuje na nizak nivo motivacije među nastavnicima, izražen kroz nezainteresovanost i odsustvo inicijative za profesionalni razvoj. Takvi stavovi negativno utiču na kvalitet obrazovanja i radnu atmosferu.

Karakteristični odgovori: „Neki nastavnici rade površno i nemaju želju da se usavršavaju“, „Često radimo u žurbi, bez dovoljno pažnje prema učenicima“, „Nedostaje inicijativa za samorefleksiju i dodatno učenje“.

Odnosi sa učenicima i roditeljima

U ovu kategoriju svrstani su svi oni odgovori koji ukazuju na probleme u disciplini i vaspitanju učenika, kao i na otežanu saradnju sa roditeljima, što

predstavlja značajan izazov u radu vaspitno-obrazovne ustanove. Pojedini roditelji imaju prevelik uticaj na školske procese, a učenici ponekad iskazuju negativan odnos prema školi i nastavi.

Karakteristični odgovori: „Teško je sprovesti mjere discipline zbog otpora učenika“, „Roditelji previše utiču na rad škole i često loše sarađuju“, „Roditelji se previše miješaju u nastavni proces i vaspitanje“, „Saradnja sa roditeljima nije uvijek dobra, neki su bahati“.

Na osnovu prikazanih rezultata jasno se uočava da nastavnici koji su učestvovali u istraživanju različito doživljavaju iste pojave u školskom okruženju, što ukazuje na postojanje širokog spektra interpretacija unutar nastavničkog kolektiva. Te razlike često proizlaze iz kombinacije ličnih i profesionalnih iskustava, različitih pristupa radu, kao i specifičnog školskog i šireg društvenog konteksta. Dok jedan nastavnik određenu situaciju vidi kao prepreku, drugi je može doživjeti kao izazov ili čak priliku za profesionalni razvoj. Ove razlike reflektuju širinu pedagoških stilova, stepen lične motivacije, spremnosti na saradnju i inovaciju, ali i uticaj uslova rada, podrške uprave, te dominantnih vrijednosti u obrazovnom sistemu i društvu. Na taj način, isti problemi u školskom okruženju ne dobijaju univerzalno značenje, već se interpretiraju kroz prizmu individualnih i kolektivnih faktora koji oblikuju svakodnevni rad nastavnika.

Razlike u doživljavanju pozitivnih i negativnih aspekata istih elemenata školskog okruženja mogu se objasniti nizom ključnih faktora. Neujednačenost uslova i resursa – poput infrastrukture, opremljenosti učionica i broja odjeljenja – varira ne samo između škola, već i unutar iste ustanove, što direktno utiče na doživljaj rada nastavnika. Kompetencije i stil rukovođenja takođe bitno oblikuju radnu atmosferu i međuljudske odnose – dok uspješni lideri mogu ublažiti mnoge probleme, loša uprava može dodatno pogoršati situaciju. Individualne razlike među zaposlenima, kao što su karakter, empatija, motivacija i spremnost za saradnju, važni su faktori, ali njihov razvoj zahtijeva vrijeme i kontinuiranu podršku. Stoga, dok se infrastrukturni i organizacioni problemi mogu relativno brzo identifikovati i poboljšati kroz planirane intervencije, razvoj ljudskih resursa i međuljudskih odnosa predstavlja dugoročniji izazov. Za trajno unapređenje školskog ambijenta neophodno je kombinovati oba pristupa: obezbijediti adekvatne materijalne uslove i kontinuirano ulagati u profesionalni razvoj i međusobnu podršku zaposlenih.

Ovi podaci ukazuju na potrebu da se situacija u školama ne posmatra kroz izolovane negativne aspekte, već da se analizira u širem kontekstu međusobnih odnosa, dostupnih resursa, organizacionih procedura i društvene klime. Različite percepcije među zaposlenima govore u prilog važnosti otvorene komunikacije i izgradnje zajedničkog razumijevanja među svim akterima obrazovnog procesa – nastavnicima, upravom, učenicima i roditeljima. Prisustvo unutrašnjih konflikata, nedostatak kolegijalnosti i povjerenja ne može se zanemariti, jer takvi obrasci

ukazuju na to da škola ne funkcionise kao stabilno i podržavajuće okruženje. Zbog toga je neophodno raditi na uspostavljanju jasnih pravila, transparentnih procedura i zajedničkih vrijednosti koje će omogućiti dobre odnose i dugoročni razvoj školske zajednice.

Važno je istaći da je oko 11% nastavnika koji su učestvovali u istraživanju navelo da ne prepoznaju nijednu negativnu karakteristiku u svojoj školi. Ovaj podatak ukazuje na prisustvo različitih perspektiva među nastavnicima, što može biti povezano sa izraženim optimizmom, većom otpornošću na stres, kao i sa specifičnim profesionalnim i ličnim okolnostima koje oblikuju njihov odnos prema radu. Takođe, ovi nastavnici mogu imati drugačiju percepciju i očekivanja, što dodatno naglašava značaj individualnih iskustava u oblikovanju ukupne slike školskog ambijenta. S obzirom na to, u svakoj školi ova grupa nastavnika predstavlja vrijedan resurs i potencijalne nosioce dobrih praksi koje mogu poslužiti kao polazna tačka za razvoj inicijativa usmjerenih na unapređenje radnog okruženja i smanjenje negativnih pojava.

Dakle, za unapređenje školskog okruženja neophodno je da nadležne institucije preuzmu odgovornost kroz kontinuiranu podršku školama, obezbjeđujući adekvatne uslove rada koji uključuju prostor, opremu i stručni kadar, što predstavlja osnovu za kvalitetno obrazovanje. Pored toga, ključno je razvijati programe profesionalnog razvoja i mentorstva usmjerene na jačanje komunikacije, timskog rada, emocionalne inteligencije i efikasnog upravljanja konfliktima kako bi se unaprijedila međuljudska dinamika unutar škola. Promocija kulture saradnje i participacije treba da bude prioritet, uz uspostavljanje platformi i mehanizama koji omogućavaju otvorenu i konstruktivnu komunikaciju između svih učesnika školskog života – učenika, roditelja, nastavnika i uprave. Takođe, jasno definisanje i dosljedna primjena vaspitnih mjera, u kombinaciji sa edukacijom roditelja i učenika o njihovim pravima i obavezama, doprinose stvaranju sigurnog i podržavajućeg okruženja. Redovna evaluacija kvaliteta međuljudskih odnosa i psihosocijalne klime, pored akademskih rezultata, predstavljaju važan korak ka sveobuhvatnoj procjeni rada škola. Primjena ovih mjera u skladu sa principima UNESCO-ovog okvira „Srećne škole“ može značajno doprinijeti stvaranju sigurnijeg, podržavajućeg i kvalitetnijeg vaspitno-obrazovnog ambijenta.

Smjernice za buduće djelovanje

Na osnovu rezultata istraživanja i identifikovanih faktora koji utiču na doživljaj sreće, odnosno osjećaj nezadovoljstva u školama, mogu se predložiti sljedeći konkretni koraci za unapređenje školskog okruženja i povećanje zadovoljstva nastavnika:

Jačanje međuljudskih odnosa

- Uvođenje redovnih timskih sastanaka i radionica za razvoj komunikacijskih vještina i rješavanje konflikata.
- Promovisanje kulture otvorenosti i povjerenja kroz mentorstvo, timski rad i međusobnu podršku.
- Organizovanje zajedničkih aktivnosti koje jačaju povezanost i solidarnost među nastavnicima, kao što su neformalne edukacije, aktivnosti za jačanje timova (tim bildinzi) i društveni događaji.

Oснаživanje nastavnika

- Kontinuirano stručno usavršavanje koje uključuje teme o emocionalnoj inteligenciji, upravljanju stresom i inovativnim pedagoškim pristupima.
- Razvijanje programa mentorstva i profesionalnog razvoja, sa posebnim fokusom na individualne potrebe i motivaciju nastavnika.
- Osiguravanje aktivnog uključivanja nastavnika u donošenje odluka i planiranje školskih aktivnosti, što doprinosi osjećaju odgovornosti i većoj posvećenosti školskim procesima.

Uređenje prostora

- Pобољшanje infrastrukture kroz ulaganja u modernizaciju učionica, stvaranje sigurnih i estetski priyatnih prostora koji podstiču učenje i kreativnost.
- Prilagođavanje prostora za inkluzivno učešće svih učenika i nastavnika, sa posebnim naglaskom na pristupačnost i funkcionalnost.
- Redovno održavanje higijene i bezbjednosnih standarda, jer prijatno okruženje neposredno utiče na blagostanje i radnu motivaciju.

Umanjenje stresa i administrativnog opterećenja

- Optimizacija administrativnih zadataka kroz uvođenje digitalnih alata i jasnijih procedura kako bi nastavnici mogli više vremena da posvete kvalitetu nastave i učenicima.
- Implementacija programa za podršku mentalnom zdravlju i prevenciju sagorijevanja, uključujući savjetovanje i relaksacione tehnike.
- Promovisanje uravnoteženog radnog opterećenja i raznovrsnijih modela organizacije rada, uz kontinuiranu podršku rukovodstva u prepoznavanju i ublažavanju izvora stresa.

Ove preporuke predstavljaju integrisani pristup unapređenju školskog ambijenta, pri čemu je ključno da sve aktivnosti budu usklađene sa principima UNESCO-ovog okvira „Srećne škole“ kako bi se stvorilo inkluzivno, osnažujuće i podržavajuće okruženje za sve aktere obrazovnog procesa.

Zaključak

U ovom radu bavili smo se UNESCO-ovim modelom „Srećne škole“ koji podrazumijeva stvaranje obrazovnog okruženja u kojem su svi akteri – nastavnici, učenici i roditelji zadovoljni, motivisani i podržani. Istraživanje koje smo sprovedi među nastavnicima osnovnih i srednjih škola u Crnoj Gori potvrdilo je da percepcija sreće u školama, iz njihove perspektive, zavisi od nekoliko faktora. Rezultati su pokazali da su podržavajući odnosi među kolegama i učenicima, profesionalni razvoj, kvalitetno rukovođenje i adekvatna infrastruktura ključni faktori koji doprinose osjećaju zadovoljstva i sreće u školi. Sa druge strane, problemi u organizaciji, nepovoljni uslovi rada, loša komunikacija i niska motivacija predstavljaju glavne izazove koje treba prevazići.

Posebno je važno naglasiti značaj aktivnog uključivanja nastavnika u kreiranje školskog okruženja, jer oni nijesu samo izvršioci obrazovnih procesa, već i nosioci promjena i inicijativa koje oblikuju kulturu škole. Učešće nastavnika u donošenju odluka, kao i njihovo osnaživanje i podrška, ključni su za dugoročnu izgradnju srećnih i funkcionalnih škola.

Za buduća istraživanja preporučuje se detaljnija analiza faktora koji utiču na različite percepcije unutar nastavničkog kolektiva, kao i ispitivanje uticaja specifičnih intervencija usmjerenih na jačanje školskog ambijenta. Takođe, bilo bi korisno proširiti istraživanje na druge članove školske zajednice, kao što su učenici i roditelji, kako bi se dobila sveobuhvatnija slika i osigurala usklađenost ciljeva i praksi.

Ovakav multidimenzionalni pristup može značajno doprinijeti razvoju škole kao mjesta koje ne samo da podučava, već i njeguje sreću, blagostanje i sveukupni razvoj svih svojih članova.

Literatura

1. Auliah, A., Thien, L. M., Kho, S. H., Razak, N. A., Jamil, H., & Ahmad, M. Z. (2021). Exploring positive school attributes: Evidence from school leader and teacher perspectives. *SAGE Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/21582440211061572>, pristupljeno 25.8.2025.
2. Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Berrett-Koehler Publishers.

3. Gramaxo, P., Flores, I., Dutschke, G., & Seabra, F. (2023). *What makes a school a happy school? Portuguese students' perspectives*. *Frontiers*.
4. Harrison, M. G., Wang, Y., Cheng, A. S., Tam, C. K. Y., Pan, Y.-L., & King, R. B. (2024). School climate and teacher wellbeing: The role of basic psychological need satisfaction in student- and school-related domains. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104536. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X24003524>, pristupljeno 20.8.2025.
5. OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/04/pisa-2015-results-volume-iii_g1g787cb/9789264273856-en.pdf, pristupljeno 22.8.2025.
6. Popović-Čitić, B., Đurić, S. (2018). *Pozitivna školska klima: elementi, principi i modeli dobre prakse*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet bezbednosti.
7. Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija: znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*. Zagreb: IEP-D2.
8. Rijavec, M. (2015). *Treba li sreću poučavati u školi?* *Croatian Journal of Education*. 17 (1): 229–240.
9. Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
10. UNESCO. (2024). *Why the world needs happy schools*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
11. UNESCO. (2025, June 30). *Happy schools*. <https://www.unesco.org/en/education-policies/happy-schools>, pristupljeno 7.8.2025.

PERCEPTIONS OF TEACHERS ABOUT HAPPY SCHOOLS WITHIN UNESCO GLOBAL FRAMEWORK

Abstract

This paper deals with the perception of teachers of primary and secondary schools in Montenegro on the “Happy Schools”, within UNESCO’s Global Framework for Happy Schools which is based on four pillars: People, Process, Place and Principles. The results of the research show that key factors for joyful school are good human relations, professional teacher development, a supportive school community, and also adequate conditions and organisation of work. Teachers are vital bearers of change and initiative takers. That is why including teachers is vital for creating supportive school environment. Cooperation with parents and local community in strengthening the sense of belonging and security is also

emphasized in the paper. The author recommends further research in the field that would include different perspectives withing the school as well as within a broader community, in order to improve school ambiance.

Keywords: *Happy Schools, UNESCO's Global Framework - People, Process, Place, Principles; School Environment, subjective indicators of welfare.*

Amina SMAJOVIĆ-IBROVIĆ¹
Edina NIKŠIĆ-REBIHIĆ²

RAZREDNIK KAO PEDAGOŠKI SUBJEKT: NORMATIVNI, TEORIJSKI I EMPIRIJSKI KONTEKST

Rezime

Razredništvo je jedna od temeljnih i najodgovornijih funkcija koju nastavnik može obavljati u okviru svog profesionalnog poziva. Nastavnik u ulozi razrednika ima mnoštvo zadataka, od kojih je njegova vaspitna uloga temeljni aspekt djelovanja u podsticanju razvoja i (samo)oblikovanja učenika. Cilj istraživanja jeste ispitati važnost vaspitne uloge razrednika srednjih škola Kantona Sarajevo. Fokus istraživanja je na analizi ličnih osobina razrednika i njegovih vaspitno-obrazovnih uloga iz perspektive razrednika i učenika. U istraživanju je učestvovalo 100 učenika i 50 razrednika srednjih škola sa područja Kantona Sarajevo. Prema rezultatima istraživanja, prepoznato je da zakonski, odnosno normativno-deklarativni okvir naglašava administrativnu i organizacijsku funkciju razrednika, dok se u teorijskim pristupima, kao i u praksi, najviše vrednuje njegova pedagoška, tj. vaspitna uloga. Preopterećenost razrednika administrativnim poslovima umanjuje kapacitete razrednika za pedagoški rad, generiše stres i opšte nezadovoljstvo poslom. Dalje, učenicima su potrebni razrednici koji su bitna instanca u njihovom ličnom, obrazovnom i socio-emocionalnom razvoju. Konačno, (re)afirmisati (vaspitu) ulogu razrednika nije moguće bez kontinuiranog i sistemskog pristupa profesionalizaciji razredničke uloge, između ostalog pristupa njegovom stručnom usavršavanju.

Ključne riječi: *razrednik, uloge i funkcije razrednika, osobine ličnosti.*

¹ Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet.

² Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet.

Uvod

Razredništvo³ predstavlja jednu od temeljnih i najodgovornijih funkcija koju nastavnik može obavljati u okviru svog profesionalnog poziva. Riječ je o složenoj i višedimenzionalnoj ulozi, često zahtjevnijoj od samog izvođenja nastave iz određenog predmeta. Razrednik je istovremeno onaj koji pedagoški vodi, posreduje vrijednosti i znanja, organizuje i rukovodi odjeljenjem, ali i pruža emocionalnu i socijalnu podršku učenicima. Svoju funkciju ostvaruje kroz neposredan vaspitno-obrazovni rad s učenicima, ali i kroz saradnju s roditeljima, članovima razrednog vijeća, stručnim saradnicima, te po potrebi i sa spoljnim institucijama koje se bave zaštitom i pružanjem podrške djetetu.

Uloga razrednika nije ograničena isključivo na administrativne ili tehničke zadatke, ona podrazumijeva proaktivno učešće u funkcionisanju odjeljenja, uspostavljanje pozitivne razredne klime i kontinuiranu brigu o napretku učenika. Upravo zbog te kompleksnosti, razrednik predstavlja ključnu kariku u funkcionisanju škole kao vaspitno-obrazovne zajednice.

U ovom radu biće predstavljen pregled važeće zakonske legislative i relevantnih pravilnika koji uređuju rad razrednika u Kantonu Sarajevo. Nakon toga, pažnja će biti usmjerena na pedagoški okvir određenja uloge i funkcija razrednika, pri čemu ćemo se posebno fokusirati na njegovu vaspitnu ulogu. Istraživanjem se nastoji utvrditi u kojoj mjeri razrednik, iz perspektive sopstvenog profesionalnog iskustva, ali i iz ugla učenika srednjih škola, ostvaruje svoju pedagošku funkciju onako kako je ona normativno i teorijski postavljena.

Normativno uređenje funkcije razrednika u zakonskoj legislativi

Analizom pojedinih akata iz domena zakonske legislative Kantona Sarajevo, zapaža se da razrednik ima suštinsku pedagošku ulogu. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi Kantona Sarajevo („Službene novine Kantona Sarajevo“, broj 27/24), razrednik je nastavnik kojeg imenuje nastavničko vijeće na početku školske godine i koji je zadužen za vođenje odjeljenja. Ova funkcija podrazumijeva odgovornost za organizaciju i koordinaciju nastavnog i vaspitnog rada unutar odjeljenja, praćenje školskog uspjeha, izostanaka i ponašanja učenika, te vođenje propisane pedagoške dokumentacije.

Prema članu 116 Zakona, odjeljensko vijeće, kojem predsjedava razrednik, obavlja niz funkcija. Među njima su analiza uspjeha učenika i rada nastavnika u odjeljenju, praćenje razvoja učenika, te na osnovu toga predlaganje programa

³ Sinonimi za pojam razrednik, koji se koristi kako u zakonskim aktima, tako i u pedagoškoj literaturi, uključuju izraze „razredni starješina“ i „odjeljenski starješina“. U ovom radu, radi jasnoće i dosljednosti, koristićemo termin „razrednik“.

prilagođenih sposobnostima učenika. Vijeće odlučuje o programima za nadarene učenike, učenike s teškoćama, kao i o oblicima nastave koji će se primjenjivati u cijelom odjeljenju, u pojedinim grupama ili za pojedine učenike. Takođe, usklađuje rad nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu, utvrđuje zaključne ocjene i opšti uspjeh učenika u učenju i vladanju, dodjeljuje ili predlaže dodjeljivanje priznanja, pohvala i nagrada. Odjeljensko vijeće izriče vaspitno-disciplinske mjere ili ih predlaže drugim nadležnim organima. Tako npr. član 94 govori o izricanju vaspitno-disciplinskih mjera za povrede učeničkih dužnosti, gdje je istaknuto da razrednik može odrediti ukor koji sa sobom povlači smanjenje ocjene iz vladanja na „vrlo dobar“, te predložiti korak dalje – ukor koji sa sobom povlači smanjenje ocjene iz vladanja na „dobar“, a njega usvaja odjeljensko vijeće.

Nadalje, prema Pravilniku o vođenju pedagoške dokumentacije i evidencije u srednjoj školi i domu učenika, razrednik je dužan da vodi dnevnik rada odjeljenja u kojem evidentira prisustvo, izostanke i nastavne aktivnosti učenika (član 21). Takođe, pravovremeno i tačno upisuje ocjene i prati napredak učenika iz svih nastavnih predmeta, te bilježi njihov razvoj, uspjehe, teškoće i posebne potrebe kroz vođenje individualne dokumentacije (član 21). Razrednik vodi evidenciju o disciplinskim mjerama, uključujući prekršaje i poduzete vaspitno-disciplinske mjere (član 21), sastavlja periodične izvještaje o uspjehu i vladanju učenika unutar razrednog odjeljenja (član 21). Razrednik je dužan i odgovoran za unos podataka u matičnu knjigu i EMIS (Informacioni sistem u obrazovanju) (član 10 i član 11), kao i registar (član 13), potom pisanje svjedočanstava (član 44), ali i potpise svih uvjerenja o ocjenama u toku polugodišta (član 47) i svjedočanstava o završenom razredu (član 43). U svojoj ulozi takođe dokumentira saradnju i dogovore s roditeljima i stručnim saradnicima važnim za vaspitno-obrazovni proces, te organizuje i vodi zapisnike sa sjednica razrednog vijeća, evidentirajući donesene odluke i planove (član 21). Razrednik je dužan da informacije koje se odnose na napredovanje, sklonosti i neke posebne osobine pruži pedagogu kako bi na osnovu njegovog mišljenja dopunio pedagoški karton (član 38).

Zakonsko preciziranje obaveza razrednika predstavlja temelj za uspostavljanje jasno definisanih standarda i odgovornosti u vođenju pedagoške dokumentacije, čime se osigurava dosljednost i kvalitetna administrativna podrška vaspitno-obrazovnom procesu. Takva regulativa doprinosi transparentnosti rada razrednika i omogućava efikasnu koordinaciju između svih učesnika u školskom sistemu. Međutim, izostanak eksplicitnog navođenja vaspitnog djelovanja u zakonodavnim aktima predstavlja značajan propust, jer time ostaje nedovoljno naglašena prioritarna dimenzija razredničke uloge – funkcija vaspitača. Navedeno ograničava cjelovitost razumijevanja i valorizacije razrednikove uloge u poticanju i posredovanju u oblikovanju ličnosti i socijalnog razvoja učenika, što može imati negativne posljedice na efektivnost vaspitno-obrazovnog procesa u cjelini.

Pedagoško značenje i teorijska utemeljenost razredničke uloge

Razrednik zauzima ključnu poziciju unutar vaspitno-obrazovnog sistema, obuhvatajući širok spektar funkcija koje se kreću od organizaciono-administrativnih do kompleksnih pedagoško-vaspitnih zadataka. Posebnu važnost u ovom radu pridajemo vaspitnoj ulozi razrednika, koja predstavlja temeljni aspekt njegovog djelovanja u podsticanju razvoja i (samo)oblikovanja učenika.

Razrednik je nastavnik koji preuzima odgovornost kroz centralnu ulogu u upravljanju i vođenju razredne zajednice, pri čemu je njegov esencijalni zadatak holistički pristup učeniku, pružajući mu pritom autentičnu podršku i usmjeravanje njihovog sveukupnog razvoja.

Za Malića (1981: 86) razrednik je „pedagoški rukovodilac razreda koji odgojno djeluje na formiranje učenikove osobnosti i čija pedagoška funkcija uključuje poznavanje učenika i njihovih mogućnosti, poznavanje obiteljske situacije i ciljeva što ih škola želi ostvariti, poznavanje nastavnika, članova razrednog vijeća, poznavanje pedagoških mjera koje mogu koristiti odgoju učeničkog kolektiva i učenika pojedinca.“

Razrednik obavlja višestruke funkcije, koje obuhvataju organizacione, istraživačke, administrativne i vaspitne aspekte. U literaturi se razlikuju pristupi kategorizaciji ovih funkcija; neki autori ih detaljno razdvajaju, dok ih drugi sažimaju u šire cjeline. Ipak, opšte je prihvaćeno da je uloga razrednika višedimenzionalna. Na primjer, Malić (1981) identifikuje četiri osnovne uloge: organizacionu, administrativnu, istraživačku i vaspitnu, Bratanić (1993) ističe administrativnu, istraživačku i funkciju saradnje s članovima vaspitno-obrazovnog sistema, dok Stojanovska i Barakoska (2014) naglašavaju tri temeljne funkcije: pedagošku, administrativnu i organizacionu. Lukić (2017, prema Lukić i saradnici, 2019) dodatno ističe da je razrednikova uloga usmjerena na pedagoške i administrativne aspekte rada. S obzirom na raznolikost i složenost ovih funkcija, jasno je da razrednički posao zahtijeva širok spektar kompetencija koje nadilaze same nastavničke vještine.

Sve navedene uloge isprepliću se u svakodnevnom radu razrednika, koji uključuje neposrednu saradnju s učenicima, kako individualno tako i u okviru razredne zajednice, komunikaciju i koordinaciju s roditeljima putem razgovora, razmjene informacija, dopisa i posjeta, kao i saradnju s nastavnicima koji poučavaju učenike tog odjeljenja, odnosno s odjeljenskim vijećem. Uz to, razrednik aktivno sarađuje s članovima stručnih službi, poput pedagoga, psihologa, socijalnog radnika i logopeda, te održava odnos i s upravom škole, prvenstveno direktorom.

Razrednik treba da obavlja sve ove funkcije koje se isprepliću i međusobno nadopunjuju. Organizaciona funkcija podrazumijeva koordinaciju i povezivanje

učenika, roditelja i nastavnika unutar odjeljenske zajednice, kao i aktivno učestvovanje u radu stručnih tijela škole pri predstavljanju interesa razreda. Administrativna funkcija odnosi se na sistemsko vođenje i upravljanje pedagoškom dokumentacijom. Istraživačka funkcija obuhvata dijagnostičke aktivnosti, kontinuirano stručno usavršavanje, te prognostičko planiranje usmjereno na unapređenje vaspitno-obrazovnog procesa. Vaspitna funkcija usmjerena je na interakcijsko-komunikacijski aspekt pedagoškog vođenja, uključujući savjetovanje, pružanje podrške i razvoj empatije prema učenicima.

Od razrednika se zahtijevaju razvijene organizacione i administrativne vještine, strpljenje, dosljednost, sposobnost poticanja tolerancije, potom opće znanje, usvojene kulturne norme i profesionalno ponašanje (Bakovljević, 1998; Branković, Ilić, Milijević, Suzić i Gutović, 2002; Bratanić, 1990; Dragović, 2012, 2017; Romelić i Ivanović-Bibić, 2015; sve prema Lukić i sar., 2019).

Mnogi autori preporučuju efikasnije i brže ostvarenje administrativnih i organizacionih zadataka kako bi se više posvetili vaspitnoj ulozi. Primjera radi, modernizacija administracije kroz uvođenje e-dnevnika omogućava brži proces, veću dostupnost informacija roditeljima i učenicima, te više vremena za neposredan rad s učenicima (Tot, 2010, Lukić, 2017, sve prema Lukić i sar., 2019). Razrednik kao administrativni rukovodilac razreda, ne samo da razvija pedagoški odnos i komunikacijske vještine potrebne za kvalitetnu interakciju sa svim učenicima, nego čini snažnijim vlastiti habitus vaspitača.

Uloga razrednika mnogo je više od praćenja akademskog postignuća, zato što razrednikova uloga nije samo vezana za nastavni sadržaj određenog predmeta. On predstavlja i „drugog roditelja“ za učenike u svom razredu, a njegovu ulogu Rizkiandani i Suprijadi (2022, prema Harahap i sar., 2024) vide u motivisanju, usmjeravanju i stvaranju pozitivne atmosfere za učenje. Dakle, razrednik treba da prati ne samo akademski razvoj učenika, već i njihove emocionalne i socijalne potrebe, te koristi svaku priliku za podršku njihovom cjelokupnom razvoju (Hidajat i Suhendri, 2019, prema Harahap i sar., 2024). Važnost i značaj vaspitne uloge razrednika prepoznali su brojni autori (Malić, 1977; Bratanić, 1993; Stojanovska i Barakoska, 2014; Lukić i sar., 2019; Harahap i sar., 2024). Vaspitna funkcija razrednika obuhvata niz aktivnosti, i zahtijeva saradnju koja počinje od poznavanja učenika i njihovih mogućnosti, preko razumijevanja porodične situacije, do upoznavanja školskog konteksta i ciljeva koje škola nastoji da ostvari. Takođe, uključuje upoznavanje nastavnika i članova razrednog vijeća, te primjenu pedagoških mjera usmjerenih na vaspitanje učenika – pojedinaca i kolektiva. Osnovni zadatak razrednika jeste briga za cjelovit i zdrav razvoj ličnosti učenika (Katavić i Batarelo-Kokić, 2017).

Uspješno obavljanje ove složene uloge uveliko zavisi od „kvaliteta ličnosti“ razrednika, odnosno njegovih osobina i etičkih vrijednosti. Upravo će od

kvaliteta ličnosti razrednika zavisi i njegov pedagoški pristup koji ima odlučujuću ulogu u oblikovanju socio-emocionalne klime unutar razredne zajednice. Na ovu klimu prvenstveno utiče ponašanje nastavnika, koje se može manifestovati kao rigidno i netolerantno prema individualnim razlikama učenika, ili kao integrativno, podstičući stvaranje povoljnih uslova za razvoj svakog pojedinca (Bratanić, 1993; Domović, 2004). Prema Škalko (1971), jedna od ključnih karakteristika razrednika upravo je kreativan pristup sopstvenoj nastavnoj praksi prema individualnim potrebama i razvoju učenika. Takav pristup omogućava uspostavljanje socio-emocionalne klime koja oblikuje interpersonalne interakcije bazirane na poštovanju autentičnosti svakog od obrazovnih faktora. Socio-emocionalna klima reguliše odnose u školskom okruženju, uključujući odnose između učenika i nastavnika, među učenicima, te komunikaciju između nastavnika i roditelja, kao i direktora i nastavnika (Krnjajić, 2007). Uz to, ozračje razreda i disciplina koju razrednici uspostave i održavaju, imaju značajnu ulogu u regulisanju školskog života, doprinoseći razvoju međuljudskih odnosa zasnovanih na uzajamnom poštovanju i usklađenosti s pravilima (Hasmirati, Sumarni i sar., 2020, prema Harahap i sar., 2024). U tom kontekstu, Nordenbo i saradnici (2008, prema Ljungblad, 2019) ističu tri temeljne kompetencije nastavnika: relacijsku kompetenciju, didaktičku kompetenciju i sposobnost vođenja u učionici, pri čemu je relacijska kompetencija temelj za ostvarenje svih ostalih. Upravo je razvoj kvalitetnog pedagoškog odnosa s učenicima preduslov za uspješne vaspitno-obrazovne procese.

Razrednici su posrednici između škole, učenika i roditelja, a od njih se očekuju visoke organizacijske i komunikacijske vještine, pedagoška osjetljivost, dosljednost i sposobnost prilagođavanja rada različitim potrebama učenika (Lukić i sar., 2019). Važnost razrednika kao posrednika očituje se između uprave škole i aktivnosti učenika, stoga je potrebno da mu škola bude podrška kako bi se osnažila povezanost s učenicom, a ne kako bi se „maksimizovao“ njihov uticaj na učenike koji ističe autorka Das (2025). Naprotiv, razredniku treba podrška kako bi izgradio sposobnost i volju da potiče učenika, najprije da ga prihvata, razumijeva, uvažava, podržava i ohrabruje u interakciji s njim, čime pomaže učeniku ali i sebi kao razredniku, gradeći vlastito relacijsko umijeće koje je ključ vaspitno-obrazovnog djelovanja. Razrednik nije i ne treba biti direktni „uticaj“ i neko ko će „izvana“ djelovati na učenika. Razrednik treba da izgradi autentičan pedagoški odnos s učenicom i da ga vodi u skladu s njegovim potrebama, interesima i potencijalima. Da bismo izgradili i održavali kvalitetan pedagoški odnos, nužno je da nastavnik vidi *pojedinačno* učenika i njegove individualne životne okolnosti i prema tome prilagodi vlastito ponašanje (Jensen i sar., 2015). Jedino takvim pristupom može osigurati autentično pedagoško vođenje učenika, a ne kojekakav uticaj na njega. Upravo, Huong i Phuong (2022) smatraju da s

obzirom na blizak odnos koji razrednici često ostvaruju s učenicima, oni su u boljoj poziciji od ostalih nastavnika da prepoznaju i odgovore na individualne potrebe učenika.

Zanimljiv je pregled istraživanja u međunarodnim vaspitno-obrazovnim sistemima koja su usmjerena na saradnički odnos između učenika i nastavnika, kao i na uticaj nastavnika na socio-emocionalni razvoj učenika (Bordelon, Filips, Parkinson, Tomas i Haul, 2012; Bandik i Tiri, 2014; Durlak, Vajsberg, Dimnicki, Tejlor i Šelinger, 2011; Mičel, Bredšo i Lif, 2010; sve prema Katavić i Batarello-Kokić, 2017). Ova istraživanja pokazala su da kvalitetan i saradnički odnos nastavnika i učenika utiče pozitivno na ponašanje učenika, a time i školskog okruženja.

Pregled dosadašnjih istraživanja

Kako bi se dublje sagledali osnovni aspekti uloge razrednika u vaspitno-obrazovnom sistemu, neophodno je analizirati dosadašnje studije i istraživanja koja su doprinijela razumijevanju ovog fenomena. U nastavku je prikazan pregled nekoliko relevantnih empirijskih istraživanja koja su poslužila kao polazište za ovaj rad.

Sapir i Mizrahi-Štelman (2024) sproveli su istraživanje kojim su analizirali složenost profesionalnog identiteta razrednika kroz prostorne i vremenske dimenzije njihovog djelovanja. Za njih su razrednici nastavnici koji istovremeno balansiraju između pedagoške uloge – što obuhvata emocionalnu podršku učenicima, podsticanje njihovog razvoja i saradnju s roditeljima, te administrativne uloge, koja uključuje vođenje razredne dokumentacije, komunikaciju sa školskom upravom i izvršavanje organizacionih zadataka. Veoma je važno istaći da se identitet razrednika ne određuje statično i jednokratno, on se gradi intenzivno i dinamično, uvijek u interakciji s različitim vaspitno-obrazovnim faktorima, u različitim kontekstima (učionica, zbornica, hodnici) i u vremenskim okvirima profesionalnog iskustva, obrazovnih politika i institucionalnih očekivanja. Autori su – komparativnom analizom uloge razrednika u Japanu, Švajcarskoj, Nizozemskoj, Ujedinjenom Kraljevstvu i Sjedinjenim Američkim Državama – pokazali da kulturni i institucionalni konteksti bitno oblikuju očekivanja i praksu, pri čemu je u nekim obrazovnim sistemima naglasak na socio-emocionalnoj podršci učenicima, a u drugima na administrativnim zadacima i formalnoj odgovornosti. Autori zaključuju da je, za ostvarenje različitih dimenzija profesionalne uloge, razrednicima nužna sistemaska i institucionalna podrška.

U sprovedenom istraživanju u Srbiji, Lukić i saradnici (2019) pokazali su da je uloga razrednika znatno složenija od „samo“ nastavničke kompetencije jer se od razrednika očekuje širi spektar pedagoških, savjetodavnih i administrativnih

zadataka. Zato autori preporučuju unapređenje digitalnih aparata poput e-dnevnika, jer se njihovom primjenom povećava efikasnost administrativnih poslova, te ostaje vrijeme za direktni rad razrednika s učenikom. Takođe ističu da lična angažovanost i pedagoško iskustvo razrednika direktno determiniše kvalitet pedagoškog vođenja i razrednog ozračja.

Prema istraživanju koje su radili Treska i saradnici (2021), učenici potvrđuju da se važnost razrednika očituje u kreiranju atmosfere razumijevanja i brige, naročito za nove učenike i one s problematičnim ponašanjem, ali i to da razrednici ne ispunjavaju dovoljno svoju ulogu u savjetovanju kada je riječ o profesionalnoj orijentaciji. Takođe, ovim istraživanjem obuhvaćen je intervju s učenicom koja je predstavница svih učenika škole, i ona je izdvojila mišljenje da je razrednik onaj koji je pored obrazovne podrške dužan pružati emocionalnu i moralnu podršku. Naime, ona smatra da je razrednikova uloga u podsticanju izgradnje samopouzdanja kod učenika, njegovanju njegovih talenata, ali i savjetovanju kroz životne priče koje jačaju učenike. Takvo pedagoško vođenje moguće je samo kroz pedagoški odnos koji je zasnovan na uzajamnom povjerenju i poštovanju. Zatim, isto istraživanje pokazuje da su razrednici stava da poznaju svoje učenike i njihove roditelje, te da su zadovoljni saradnjom koju imaju. Takođe, kao uspješnu stranu razredništva vide u redovnom vođenju razredne dokumentacije, dok nijesu zadovoljni koliko se posvećuju savjetovanju iz oblasti profesionalne orijentacije, kao i mogućnošću da balansiraju opterećenjima učenika.

Prema sistematskom pregledu istraživanja o razvoju i praksi školskog savjetovanja u Kini, koji su sprovedi Janhong Liu, Šiaosuan Kju i Deron Hiltz (2023), pružanje savjetodavnih usluga u školama značajno varira u zavisnosti od institucionalne infrastrukture pojedine škole. Usluge školskog savjetovanja mogu obavljati različiti profili stručnjaka, uključujući školske pedagoge, razrednike, školske psihologe, nastavnike za profesionalno usmjeravanje, te pružaoce pedagoškog savjetovanja (Čeng i sar., 2011; Kuk i sar., 2010; Ši, 2018; Ši i Leuverke, 2010; Vang i sar., 2015; Juan i sar., 2007, 2014, sve prema Lju i sar., 2023).).

Harahap i saradnici (2024) sprovedli su u Indoneziji istraživanje koje se temelji na posmatranju uloge razrednika u razumijevanju i podršci emocionalnom razvoju učenika osnovnoškolske dobi. Rezultati pokazuju da je uloga razrednika, osim motivisanja učenika i podrške njihovim akademskim postignućima, posebno značajna u pedagoškom vođenju razreda i pružanju emocionalne podrške, čime oni postaju nezaobilazni akteri u razvoju sposobnosti učenika za emocionalnu regulaciju. Poučavanje empatiji i brižljivosti istaknuto je kao temeljni aspekt njihove djelatnosti, koji bitno doprinosi cjelovitom emocionalnom i socijalnom razvoju djece.

Istraživanja sprovedena među nastavnicima i učenicima srednjih škola u Hrvatskoj ukazuju na značajnu razliku u percepciji osobina koje učenici najviše

cijene kod razrednika. Nastavnici smatraju da je objektivnost i pravedno ocjenjivanje prioritetna osobina, dok učenici tu istu osobinu stavljaju tek na treće mjesto. Učenici najviše cijene razumijevanje njihovih problema, te topao i prijatan odnos s razrednikom, što prema Jurković-Majić (2007: 237) znači da „učenici od razrednika traže dodatnu vrijednost upravo u domeni uloge razrednika kao odgajatelja“.

Pregled relevantnih istraživanja ukazuje na važnost razrednika kao ključne figure u obrazovnom i vaspitnom procesu učenika. S obzirom na raznolike aspekte njihove uloge – od pedagoške podrške do upravljanja razrednom zajednicom – jasno je da razrednik ima značajan uticaj na akademski i socio-emocionalni razvoj učenika. Imajući u vidu ove nalaze, cilj našeg istraživanja jeste dodatno ispitati značaj i ulogu razrednika u životima učenika srednjih škola, s posebnim naglaskom na njihovu vaspitnu funkciju.

Metod

Cilj istraživanja jeste ispitati važnost vaspitne uloge razrednika srednjih škola Kantona Sarajevo. Istraživanje je fokusirano na analizu osobina ličnosti razrednika i njegovih vaspitno-obrazovnih uloga iz perspektive razrednika i učenika.

U istraživanju je učestvovalo 100 učenika IV razreda i 50 razrednika srednjih škola s područja Kantona Sarajevo. Radni staž nastavnika kretao se u rasponu od jedne do 28 godina ($M = 13$ godina), a isti su u ulozi razrednika od jedne do 20 godina ($M = 6$ godina). Predmeti koje razrednici predaju uključuju prirodne i društveno-humanističke nauke (Bosanski jezik i književnost, Hrvatski jezik i književnost i Srpski jezik i književnost, Engleski jezik, Matematika, Fizika, Biologija, Historija, Vjeronauka, Tehnička kultura, Sociologija, Demokratija, Kultura religija i Praktična nastava).

Od istraživačkih metoda korišćene su deskriptivna i komparativna, a primijenjena tehnika jeste anketiranje. Za istraživanje stavova o značaju i ulozi razrednika u razvoju ličnosti učenika kreiran je anketni upitnik (Google obrazac), koji se sastojao od niza pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Učesnici su birali jedan od ponuđenih odgovora, unosili odgovore u predviđeni prostor ili odgovarali narativno.

Rezultati i interpretacija

S obzirom na velik broj nalaza dobijenih istraživanjem, rezultati i prateća interpretacija biće predstavljeni kroz nekoliko sekcija: zadaci i funkcije razrednika, administrativni izazovi, profesionalni identitet i osobine ličnosti razrednika, pedagoško savjetovanje kao sastavni dio razredničke funkcije, partnerstvo

razrednika s porodicama, očekivanja učenika od razrednika, odnos razrednik – učenik i stručno usavršavanje za razredničku ulogu.

Zadaci i funkcije razrednika

Nastavnik u ulozi razrednika ima mnoštvo zadataka i funkcija. Kroz literaturu se cjelokupan opus zadataka i funkcija razrednika svrstava unutar četiri kategorije: vaspitna, organizaciona, istraživačka i administrativna. Od razrednika i učenika tražili smo da procijene važnost svake od navedenih funkcija razrednika. Očigledno je da razrednici vaspitnu funkciju prepoznaju kao primarnu i odlučujuću u razvoju personaliteta učenika ($M = 4,77$), a učenici kao manje važnu, pozicionirajući je na treće mjesto, nakon organizacione i administrativne ($M = 3,7$).

Tabela 1. *Funkcije razrednika*

Funkcije razrednika	Učenici (M)	Razrednici (M)
Vaspitna	3,7	4,77
Organizaciona	3,8	4,68
Istraživačka	3,6	4,04
Administrativna	3,8	4,04

Vaspitnu ulogu u školi imaju svi odrasli: učitelji, nastavnici, profesori, menadžment škole. Međutim, fundamentalna vaspitna uloga pripada razrednicima (Bratanić, 2002). Nalazi istraživanja na području Kantona Sarajevo kompatibilni su rezultatima sličnih studija u regionu. I u susjednoj Hrvatskoj (Matulić, 2016) i Srbiji (Milošević, 2020), istraživanja pokazuju da razrednici naglasak stavljaju na vaspitni aspekt rada – vaspitno djelovanje. Slično tome, i razrednici slovenskih škola (Bregar, 2013) prednost daju vaspitnim aspektima rada kada je riječ o njihovoj profesionalnoj ulozi. Time se potvrđuje da su vaspitne dimenzije rada razrednika prepoznate kao prioritetne u različitim obrazovnim kontekstima, uključujući i Kanton Sarajevo.

U nastavku navodimo nekoliko izjava razrednika, učesnika istraživanja koji ilustruju značaj vaspitne uloge:

- *Za mene je odgojna uloga osnov razredništva. Ne učimo učenike samo lekcijama iz predmetnih područja, nego i lekcijama iz života, tj. kako se prikladno ponašati, kako uspostaviti i održati dobre odnose, kako izgraditi povjerenje, kako oprostiti. Ono najvažnije što ih učimo je vjerovati da dobro postoji i da budu dobri ljudi. Nastojim učenicima ukazivati na prave*

vrijednosti – empatiju, odgovornost, iskrenost. Nekada je to kroz riječi, nekad kroz lični primjer, a najčešće kroz svakodnevna iskustva.

- *Odgojna funkcija razrednika zauzima centralno mjesto u mojoj svakodnevici. Škola nije samo mjesto za sticanje znanja, nego i prostor gdje se oblikuju karakteri, vrijednosti i stavovi djece. Kao razrednik, kroz svoje postupke i komunikaciju stalno radim na tome da učenike usmjerim ka razvijanju pozitivnih osobina poput odgovornosti, poštovanja drugih, solidarnosti i samodiscipline.*
- *Uloga razrednika je višeslojna i zahtjevna. Biti razrednik znači biti više od nastavnika – to je uloga mentora, savjetnika, organizatora i ponekad čak i zamjenskog roditelja. Trudim se biti prisutan kao podrška svojim učenicima u svakodnevnim izazovima. Pomognem kad su zbunjeni, saslušam kad imaju problem, pohvalim ih kad naprave napredak. Kao razrednik, osjećam odgovornost za razvoj svakog učenika, i to ne samo akademski, već i emocionalno i socijalno.*

Iz perspektive razrednika, vaspitna funkcija predstavlja srž razredničkog rada, nadilazeći puku organizacionu i administrativnu ulogu. Razrednik se vidi kao centralna figura u posredovanju učenikovih vrijednosti, u podsticanju (samo) oblikovanja vlastitih stavova i karaktera, djelujući kroz lični primjer, svakodnevne situacije i kontinuiranu podršku. U tom smislu, škola se doživljava kao prostor ne samo za sticanje znanja, već i za izgradnju odgovornosti, empatije, poštovanja i solidarnosti, pri čemu razrednik preuzima ulogu mentora, savjetnika i moralnog vodiča.

Administrativni izazovi

Jedan od velikih izazova s kojim se suočavaju razrednici jesu administrativne obaveze. Razrednici zapažaju da su preopterećeni administrativnim poslovima, što posljedično umanjuje kapacitete razrednika za pedagoški rad. Osim što oduzima puno vremena, istraživanja Lenard i Božić-Lenard (2024) pokazuju da okupiranost administrativnim poslovima izaziva stres i opšte nezadovoljstvo poslom. Premda isti autori bilježe da „razrednici lakše odrađuju različite administrativne zadatke od usmjeravanja međuljudskih odnosa koji su uvijek podložni subjektivnosti“, ohrabruje činjenica da razrednici svoju vaspitnu ulogu drže značajnijom i za nju pokazuju više interesovanja. Tako npr. jedan razrednik piše: *Administrativni dio posla, kao što je izrada izvještaja, praćenje statistike, vođenje dnevnika i razredne dokumentacije zna biti vrlo zamarajući. Aspekti koji se tiču pedagoškog odnosa – rad s učenicima i rad s roditeljima – kompleksni su i traže veliku posvećenost i vrijeme. To vrijeme mi oduzima administrativni dio,*

ne dajući mi osjećaj zadovoljstva rada u ulozi razrednika, kao što daju aspekti vezani za međuljudske odnose.

Takođe, ostali razrednici ističu da su obaveze razrednika sve obimnije, „sve više administrativne, a sve manje pedagoške“. Identično, Malić (1981) vođenje razredne dokumentacije smatra precijenjenom aktivnošću, percipirajući je kao jedan od glavnih razloga zbog kojih se razrednik ne može u potpunosti posvetiti vaspitnom djelovanju. Izrada izvještaja, planova rada, vođenje evidencija reducira vrijeme za upoznavanje učenika, ali i upoznavanje razrednika. Tako, jedan učenik primjećuje kako ne poznaje razrednika dovoljno. Ovakav odnos ne može uspostaviti pedagoški odnos, pedagoški autoritet niti pedagoško povjerenje ni vođenje, čime vaspitno djelovanje tog razrednika biva marginalizovano, osiromašeno i zanemareno.

Profesionalni identitet i osobine ličnosti razrednika

Uloga razrednika je nezamjenjiva kada je u pitanju pedagoško vođenje i pedagoško savjetovanje učenika, koje se odvijaju u različitim kontekstima. Ponajviše strukturiranog prostora za to pružaju časovi odjeljske zajednice i individualni razgovori s učenikom. Analiza tema i vaspitnih ciljeva u okviru časova odjeljske zajednice pokazuje da se obrađuju teme od društvenog značaja, poput zaštite fizičkog i mentalnog zdravlja, podsticanja digitalne dobrobiti, prevencije nasilja i upotrebe psihoaktivnih supstanci. Razrednik je odgovoran za časove odjeljske zajednice, a njegova uloga ogleda se u posredovanju, a ne transmisiji; vođenju i usmjeravanju, ne predavanju; podsticanju i motivisanju, ne prisiljavanju (Nikšić-Rebihić i Komar, 2024). Razrednici navode da se kroz časove odjeljske zajednice učenicima nastoje posredovati vrijednosti s ciljem socijalnog vaspitanja i socijalizacije, razvoja empatije, izgradnje pozitivne slike o sebi i drugima. Pedagoški smisao časova odjeljske zajednice se, potvrđuju razrednici, ogleda u: komunikaciji, razgovoru, savjetovanju, izgradnji grupne kohezije, usmjeravanju učenika ka odgovornom ponašanju. Značajno je i da je to vrijeme predviđeno za administrativni i organizacioni aspekt (izostanci, disciplinske mjere, izleti, matura...). Učenici gotovo identično percipiraju pedagoški smisao časova odjeljske zajednice. Oni ističu da je to prostor za dijalog, razvijanje grupne kohezije i percepcije pripadnosti grupi uz zadovoljavanje potrebe za sigurnošću, aktivno i empatično slušanje učenika, rješavanje problema, pomoć, podršku i savjetovanje, te dogovor oko predstojećih aktivnosti od značaja za razred. Spremnost razrednika da vodi učenike prema vaspitnoj svrsi uslovljena je njegovim osobinama (Bratanić, 1993). Sprovedeno istraživanje podrazumijevalo je i analizu kvaliteta ličnosti razrednika iz perspektive razrednika i učenika,

te viđenja razrednika o tome šta učenici očekuju od njih, odnosno karakteristike koje učenici cijene kod razrednika.

Tabela 2. *Karakteristike ličnosti razrednika*

Perspektiva	Karakteristike ličnosti
Razrednici	visoko moralna ličnost, samokritičnost, spremnost na dijalog i kompromis
Učenici	uzor u ponašanju, organizovanost, preciznost, mudrost, harizmatičnost, poštenje, otvorenost, odgovornost, autoritativnost, sposobnost rješavanja sukoba, savjetovanje
Razrednici o tome šta njihovi učenici očekuju	dostupan 24/7, prijateljski odnos i čuvanje tajni
Razrednici Razrednici o tome šta njihovi učenici očekuju Učenici	razumijevanje, empatija, pravednost, dosljednost, iskrenost, duhovnost, strpljenje i smirenost, odlučnost i samouvjerenost, požrtvovanost, kompetentnost

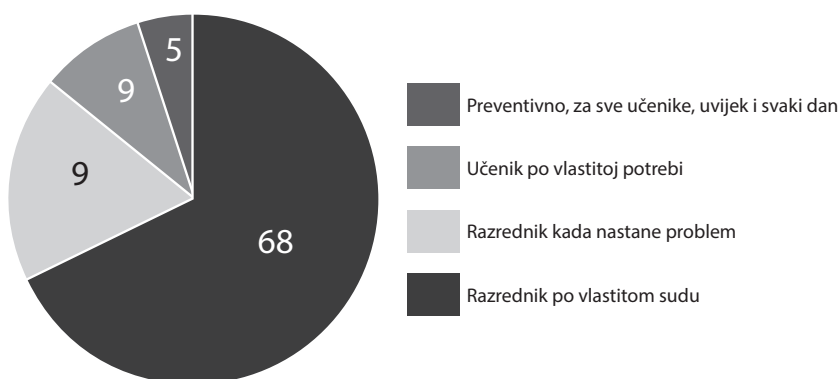
Iz tabele je moguće iščitati da razrednici i učenici kao ključne karakteristike ličnosti razrednika izdvajaju: razumijevanje, empatiju, pravednost, dosljednost, iskrenost, duhovnost, strpljenje, odlučnost, požrtvovanost i kompetentnost. Slično, i Bratanić (1993) izdvaja osobine razrednika poput: zainteresovanost za učenike i usmjerenost prema vaspitnoj svrsi, sposobnost socijalnog rezoniranja, sposobnost procjenjivanja, empatije i razumijevanja učenika, komunikativnost, fleksibilnost, objektivnost, pravednost, dosljednost, stručnost, te usklađenost uloga nastavnika – razrednika. Učenici dodatno prepoznaju važnost osobina razrednika kao što su: organizovanost, preciznost, mudrost, harizmatičnost, poštenje, otvorenost, odgovornost, autoritativnost i sposobnost medijacije u rješavanju sukoba, a razrednici: moralne kvalitete, samokritičnost, spremnost na dijalog i kompromis. Interesantan je stav razrednika prema kojem učenici očekuju od njih konstantnu dostupnost, prijateljski odnos i čuvanje tajni, pri čemu učenici nijesu visoko vrednovali ove odlike. U svakom slučaju, u radu razrednika mora postojati i biti izražena značajna razina pedagoškog znanja, htijenja i prakse (Cipek, 2003). Jedan učenik, učesnik istraživanja, napominje da razrednik *treba imati dobar odnos s djecom da bi ih mogao uputiti na pravi put, obučiti ih, odgojiti ih da ne budu izgubljeni u životu i spreman za davanje savjeta ako učeniku to treba*. Drugi učenik dodaje da *razrednik mora imati autoritet, biti fleksibilan i imati pedagoški pristup*.

U ovakvim nalazima, iz perspektive učenika, razrednik je lice kojem vjeruju i od kojeg očekuju da, uz pedagoški pristup i autoritet, gradi odnos povjerenja, usmjerava ih na pravi životni put, odgaja ih i pruža podršku kroz savjete i pomoć kad god im je potrebna.

Razrednici konstatuju da su oni za *neke učenike jedine odrasle osobe kojima se mogu obratiti kada imaju neki problem*. Učenici se lakše nose sa školskim obavezama i životnim izazovima kada imaju podršku razrednika.

Pedagoško savjetovanje kao sastavni dio razredničke funkcije

Naredni set pitanja odnosio se na pedagošku praksu savjetodavnog vaspitnog rada. Realizuje se prvenstveno na inicijativu razrednika, i to prema njihovoj procjeni (68%). Svega 9% razrednika provodi praksu savjetodavnog vaspitnog rada onda kada učenik ima potrebu za tim, a 5% njih realiziraju je preventivno, za sve učenike i u svakoj prilici (vidjeti grafikon 1).



Grafikon 1. Iniciranje savjetodavnog vaspitnog rada

Rezultati istraživanja pokazuju da se pedagoško savjetovanje najčešće realizuje s učenicima s neprihvatljivim oblicima ponašanja. Ovo stajalište zauzimaju i učenici (31,5%) i razrednici (50%). Razrednici dalje navode da se savjetovanje sprovodi s učenicima koji imaju probleme u odnosima s vršnjacima (13,5%) i niža školska postignuća (13,5%), učenicima koji pokazuju inicijativu (9%), učenicima koji imaju porodične probleme (5%) i drugo. Učenici pak primjećuju da se pedagoško savjetovanje praktikuje s učenicima koji izraze potrebu za tim (24,7%), učenicima s nižim školskim postignućima (16,4%), učenicima koji imaju probleme u odnosima s vršnjacima (12,3%) i porodične probleme (7%).

Tabela 3. Realizacija pedagoškog savjetovanja

Realizacija pedagoškog savjetovanja sa učenicima...	Učenici	Razrednici
...neprihvatljivih oblika ponašanja	31,5%	50%
...koji imaju problem u odnosima sa vršnjacima	12,3%	13,5%
...koji pokazu inicijativu	24,7%	9%
...koji imaju porodične probleme	7%	5%
...nižih školskih postignuća	16,4%	13,5%
Drugo	8,1%	9%

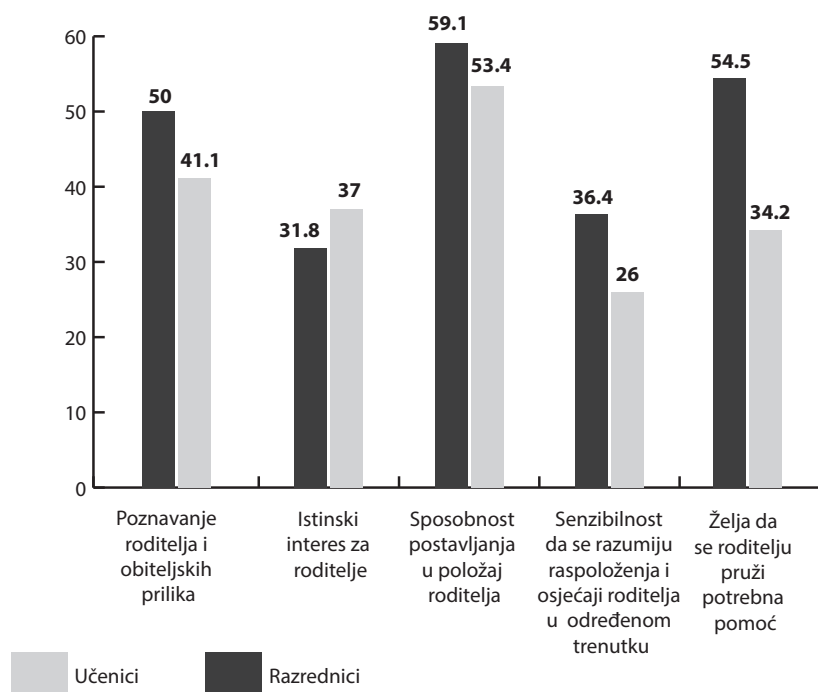
U slučaju pojave neprihvatljivih ponašanja, razrednici prije svega obave razgovor s učenikom. Jedan od učesnika istraživanja navodi: *Prvi korak mi je razgovor s učenikom: bez kritike, samo da čujem njegovu stranu. Često se iza ponašanja krije neka potreba, strah, ili nešto što dijete ne zna kako drugačije da iskaže. Ako se problem ponavlja, razgovaram s nastavnicima koji ga vide, a zatim uključujem roditelje. Ako je potrebno, uključujem i pedagoga. Cilj mi je da dođemo do uzroka, a ne da samo gasimo posljedice. Jedan učenik je često bio nepristojan prema nastavnicima. Ispostavilo se da ima problema s pažnjom i frustracijom jer ne stiže pratiti tempo nastave. Uz podršku stručne službe i roditelja, napravili smo plan, i njegovo ponašanje se znatno poboljšalo.*

Uspješno rješavanje tzv. gorućih vaspitnih situacija traži dosljednost, poštovanje i iskren interes za ono što učenici proživljavaju. Međutim, potreban je i angažman roditelja kao partnera i kao jedne od najuticajnijih snaga u oblikovanju razvoja djeteta i stvaranju podsticajnog okruženja za rast, razvoj i učenje. Dakle, izuzev rada razrednika s cijelim razredom, odnosno razrednim kolektivom (časovi odjeljenske zajednice) i rada s pojedinim učenikom, područja djelovanja razrednika podrazumijevaju i izgradnju i njegovanje partnerskih odnosa s roditeljima.

Partnerstvo razrednika s obiteljima

Imajući u vidu dobrobit djeteta, dužnost razrednika prema roditeljima jeste da zauzme empatičan stav koji, prema Bratanić (1993), uključuje poznavanje roditelja i porodičnih prilika, istinsko interesovanje za roditelje, sposobnost postavljanja u položaj roditelja, senzibilnost da se osjete raspoloženja i osjećanja roditelja u određenom trenutku i želju da se roditelju pruži potrebna pomoć. Na narednom grafikonu 2 prikazano je kako razrednici i učenici percipiraju empatičan stav u odnosu prema roditeljima. I razrednici i učenici empatiju prema roditeljima shvataju kao sposobnost postavljanja u njihov položaj. Za razrednike

je, dalje, bitna želja da se pruži potrebna pomoć i podrška roditeljima, te poznavanje porodičnih prilika. Za učenike je takođe značajno da razrednici poznaju uslove iz kojih dolaze, kao i da posjeduju istinsko interesovanje za roditelje. I razrednici i učenici smatraju da je otvorena i pravovremena komunikacija ključna za uspješno praćenje razvoja svakog učenika.



Grafikon 2. *Empatičan stav prema roditeljima*

U istraživanju koje je sproveda Jurković-Majić (2007) nalazi govore da saradnja s roditeljima oblikuje kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa i povjerenje kroz koje dobija podatke o učeniku i njegovom okruženju, što razredniku olakšava individualni rad s učenicima.

Očekivanja učenika od razrednika

Zanimala su nas i očekivanja učenika od svojih razrednika. Učenici su naveli da su im razrednici pomogli prilikom prilagođavanja u školi, teškoća u učenju, ličnih problema, problema u ponašanju, problema u odnosu s drugim učenicima, bolesti, u sticanju dobrih navika koje pomažu u dnevnoj organizaciji i kada se nikome drugome nijesu mogli obratiti za pomoć. Međutim, postoje i situacije kada razrednici nijesu pomogli učenicima, a oni su to očekivali. S tim u vezi,

učenici izdvajaju izostanak želje da se učenicima pomogne, nebrigu za učenike i, naročito zabrinjavajuće, nespremnost da se učenici zaštite od nasilja. Učenici kazuju kako im je bitno da imaju dobre i kvalitetne odnose s razrednicima. Jedan učenik izdvaja: *Ako je odnos pozitivan, može doprinijeti povjerenju i podršci među svima u učionici. Važno je da odnosi budu zasnovani na poštovanju i razumijevanju za uspješno učenje.* Drugi učenik naglašava stav razrednika i njegove poželjne osobine, pa s tim u vezi ističe: *Ako nastavnik ima dobar stav i brzo uspostavi autoritet, samim tim će i kao razrednik biti više poštovan. Ukoliko ima dobar, optimističan i otvoren stav, djeca će biti spremnija za bolju suradnju. Ako, ipak, nastavnik nema poštovanja prema učenicima, ne treba očekivati poštovanje od učenika. Nastavnik treba da ima lijep i kulturn odnos i pristup s učenicima, kako bi učenici lakše prihvatili kao osobu i nastavnika. Poštovanje je obostrano: ako mlađi moraju poštovati starije, stari također treba da poštuju mlađe.*

Prema rezultatima istraživanja vidimo da učenici smatraju kako je za efikasno obavljanje razredničke funkcije ključan uzajaman odnos zasnovan na poštovanju i razumijevanju. Razrednik koji dosljedno uspostavlja autoritet kroz optimističan i otvoren pristup, doprinosi stvaranju povjerenja i podstiče saradnju učenika, što pozitivno utiče na njihov akademski i socijalni razvoj. Nasuprot tome, nedostatak poštovanja razrednika prema učenicima može negativno uticati na njihov angažman, ali i nemogućnost izgradnje pedagoškog odnosa.

Odnos razrednik – učenik i stručno usavršavanje za razredničku ulogu

Konačno, tražili smo od učenika da opišu sliku idealnog odnosa razrednik – učenik. Analiza odgovora učenika pokazuje da je idealan odnos između razrednika i učenika okarakteriziran, prije svega, poznavanjem učenika i prisustvom u njihovom životu, jer *nakon što nastavnik upozna učenika, lakše mu može pomoći.* Drugo, odlučujuće je da se vaspitno-obrazovno djelovanje odvija u punoći međuljudskog, pedagoškog odnosa, odlikovanog uzajamnim poštovanjem, razumijevanjem, prihvatanjem, slušanjem i autentičnošću djelovanja. Razrednik treba da pokaže smisao za „čitanje“ situacije i sugerisanje kako da se djeluje u datom trenutku, finoću u obraćanju, osjećaj mjere i dopustivosti u ophođenju prema učenicima, pedagošku uviđavnost, što nije ništa drugo nego pedagoški takt (Nikšić-Rebihić i Komar, 2024). Učenici, tako, potcrtavaju da se *idealno odnoš između razrednika i učenika zasniva na međusobnom poštovanju, razumijevanju i podršci. Razrednik treba biti osoba koja je pristupačna, podržavajuća, koja sluša i prepoznaje potrebe učenika. Važno je da razrednik podstiče učenike na učenje, razvija njihove talente i pomaže im da prevaziđu prepreke. Učenici treba*

da osjećaju da ih razrednik podržava, da im je na raspolaganju za pomoć i da je zainteresovan za njihov napredak. Otvoren dijalog, ohrabrivanje samostalnosti i izgradnja povjerenja ključni su elementi idealnog odnosa razrednik – učenik.

Sve pomenuto pretpostavlja izgradnju povoljne socioemocionalne klime. Učenici žele da u učionici bude opuštena atmosfera i prijatan razgovor, ističu da je *idealan razrednik neko ko zna da kombinuje profesionalne i lične kvalitete, te održava pozitivnu atmosferu u razredu*. Učenici cijene razrednika koji uspješno balansira profesionalne i lične kvalitete, te održava pozitivnu i opuštenu atmosferu, prepoznajući je kao osnovu za uspješan vaspitno-obrazovni proces, dok razrednici nastoje da stvaraju atmosferu povjerenja i prihvatanja u razredu. U takvom okruženju svaki učenik ima pravo da izrazi svoje mišljenje, bez straha od osude.

Na osnovu navedenog, moguće je konstatovati da je zbog složenosti funkcija i uloga koje razrednik obavlja, potrebno kontinuirano stručno usavršavanje. U prilog ovome, navodimo nekoliko izjava razrednika:

- *Mislim da bi bilo korisno da se razrednicima omogući više edukacija o radu s djecom, ne samo o administraciji, već i o emocionalnom razvoju, mentalnom zdravlju, prevenciji konflikata. Također bih volio da postoji neka vrsta mentorske podrške za nove razrednike, jer nije lako sve to nositi sam u početku.*
- *Prvi i najistaknutiji je potreba za dodatnom edukacijom razrednika iz oblasti emocionalne inteligencije, krizne intervencije, nenasilne komunikacije i rada s učenicima koji imaju teškoće u ponašanju. Formalna stručna usavršavanja, ali i radionice, supervizije i razmjene iskustava s kolegama iz drugih škola ocijenjeni su kao izuzetno vrijedni alati koji bi osnažili razrednika u njegovoj ulozi.*
- *Jedan od konkretnih prijedloga jeste i uvođenje savjetodavnih grupa za razrednike unutar škole, gdje bi se mogli dijeliti izazovi, strategije i dobri primjeri prakse. Time bi se smanjio osjećaj izolovanosti u radu, a povećala bi se stručna podrška i motivacija.*

Ovim istraživanjem prepoznali smo potrebu razrednika za kontinuiranim stručnim usavršavanjem, posebno u područjima akademskih teškoća, emocionalnih problema, mentalnog zdravlja, pitanja rodnog identiteta, te izazova socijalne integracije. Ši i Leuverke (2010) akcentiraju neophodnost systemske obuke razrednika u kontekstu istih područja, sve kako bi se unaprijedio kvalitet savjetodavnih aktivnosti koje sprovode. Pored formalnih edukacija, značajnu vrijednost imaju radionice, supervizije i razmjene iskustava među kolegama. Takođe, preporučuje se uspostavljanje savjetodavnih grupa unutar škola koje bi pružale podršku razrednicima, smanjile osjećaj izolacije, te povećale profesionalnu motivaciju i efikasnost u obavljanju njihove složene i zahtjevne uloge.

Gotovo svi razrednici (95%) smatraju da je stručno usavršavanje za ulogu razrednika neophodno svakom nastavniku bez obzira na oblast koju predaje. Istraživanje sprovedeno u Crnoj Gori pokazuje da se ispitanici tokom svog inicijalnog obrazovanja nijesu dovoljno osposobili za poslove koje sa sobom nosi uloga razrednika (Šekarić, 2025). Rađenović i Smiljanić (2007) pojašnjavaju kako modaliteti stručnog usavršavanja u manjoj mjeri zadiru u područje razredništva, što nije dovoljno. Postoji i težnja da se nastavni planovi i programi inicijalnog obrazovanja nastavnika obogate predmetima od važnosti za obavljanje razredničke uloge. Na to je pažnju skrenuo Malić (1981) prije više od četiri decenije, i ukazao na opasnost koja je posrijedi ako se uloga razrednika dodjeljuje nastavnicima s nepunom normom. Nijesu svi nastavnici podobni da budu razrednici. Uz to, bavljenje administrativnim razredničkim zadacima otežava vaspitno djelovanje. Stoga je prepoznata potreba za sistemskim i sistematskim profesionalnim razvojem; osposobljavanje i kontinuirano stručno usavršavanje razrednika radi unapređenja pedagoških kompetencija i poboljšanja statusa razrednika. Imajući u vidu da naučna pedagoška istraživanja impliciraju važnost razredništva u vaspitno-obrazovnom procesu svih učenika, a pedagoška praksa svjedoči njenom zanemarivanju, smatramo bitnim reafirmirati ulogu razrednika. Stoga smo kroz ovaj rad nastojali dati doprinos u osvješćivanju krucijalne uloge razrednika u razvoju posebnosti učenika jednog razreda.

Istraživanje sa relativno malim uzorkom (učenici IV razreda i 50 razrednika) predstavlja metodološko ograničenje, što može uticati na generalizaciju nalaza. Stoga nijesmo ulazili u takve nivoe zaključivanja. Takođe, prepoznavamo rizik od varijacija u interpretaciji anketnih pitanja i mogućnost subjektivnosti u odgovorima, što je inherentno istraživanjima ovakvog tipa. Međutim, snaga i pouzdanost nalaza donekle su potkrijepljeni visokom konzistentnošću percepcije između razrednika i učenika. Posebno naglašavamo usklađenost u viđenju pedagoškog smisla časova odjeljske zajednice i ključnih osobina ličnosti razrednika (npr. empatija, pravednost). Takva visoka podudarnost upućuje na to da su prikupljeni podaci vjerodostojan odraz stanja i potreba u ispitivanom kontekstu. Stoga ovi rezultati služe kao snažan indikator i polazna tačka za buduća opsežnija istraživanja, s ciljem potvrde i proširenja ovih zaključaka na širu populaciju.

Zaključak

Rezultati istraživanja ukazuju na to da je uloga razrednika višeslojna i prepoznata kao veoma važna spona između vaspitanja i obrazovanja. Razrednici obavljaju četiri funkcije – vaspitnu, organizacionu, istraživačku i administrativnu. U normativnom, tj. zakonskom okviru najviše je naglašena administrativna i organizaciona funkcija razrednika, dok se u teorijskim pristupima, kao i u ovom

primjeru iz prakse, najviše vrednuje njegova pedagoška, odnosno vaspitna uloga. Ova disonanca ukazuje na institucionalne izazove u valorizaciji pedagoškog aspekta razredničkog rada.

U praksi, razrednici uspostavljaju kvalitetne pedagoške odnose s učenicima i pružaju im socio-emocionalnu podršku kao posrednici i mentori. Uprkos toj ulozi, administrativno opterećenje često se navodi kao faktor koji ograničava njihovu pedagošku efikasnost i izaziva stres. Prema rezultatima, iz učeničke perspektive razrednici su važna podršku za njihov lični i socijalni razvoj, posebno u rješavanju problema i podsticanju pozitivnih odnosa u razredu. Rezultati iz razredničke perspektive ukazuju na spoznaju da razrednici mogu značajno doprinijeti razvoju učenika, ali ih u tome ograničava prevelik administrativni teret i nedostatak vremena za pedagoški rad.

Na osnovu navedenih nalaza, afirmacija uloge razrednika zahtijeva praktične smjernice za škole i obrazovne vlasti poput: sistemskog smanjenja administrativnog opterećenja, kontinuirano stručno usavršavanje s fokusom na savjetodavno-vaspitnu ulogu, sistemska podrška kroz mentorski program za nove razrednike, s posebnim osvrtom na razmjenu iskustava i efikasnih strategija, te naposljetku podsticanje vaspitne uloge kroz različita valorizovanja, čime se stvara sistemski podsticaj za kvalitetno obavljanje vaspitnog rada razrednika.

Strukturalni izazovi i odgovornost razrednika zahtijeva kontinuirani i sistemski pristup profesionalizaciji kako bi se osnažilo pedagoško djelovanje, unaprijedio kvalitet međuljudskih odnosa u školi i u potpunosti afirmisala vaspitna uloga razrednika – kao ključnog aktera preko kojega kroz koji škola doprinosi podsticanju (samo)vaspitanja i (samo)oblikovanja svakog učenika.

Literatura

1. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
3. Bregar M. (2013). *Naloge razrednika v osnovni šoli in usposobljenost učiteljev za to vlogo*, Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakolteta.
4. Cipek, S. (2003). Neke pedagoške odrednice programa razrednikova rada, *Napredak*, 144 (3), 394–399.
5. Da'as, R. (2025). The role of homeroom teachers in mediating the impact of principals' empowering leadership on adolescent engagement. *Research*

- Papers in Education*, 40(3), 1–25. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2540801>, datum posjete: 10.7.2025.
6. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 7. Harahap, M. M., Ramadhina, A., Nasution, R. F., Ramadhan Nasution, S., i Amirul, B. (2024). The role of homeroom teachers in processing the emotions of Class V students, MIS Mardiyatul Islamiyah Medan. *Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia*, 1(4), 351–354.
 8. Huong, V. T. M., i Phuong, N. N. (2022). The situation of implementing the homeroom teacher competencies through practicum for pre-service teacher training in Vietnam. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(9), 3396–3408. Dostupno na: <https://un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/8079>, datum posjete: 10.7.2025.
 9. Jensen, E., Bengaard Skibsted, E. i Vedsgaard Christensen, M. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201–212. Dostupno na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10671-015-9185-0>, datum posjete: 17.7.2025.
 10. Jurković Majić, O. (2007). Istraživanje zadovoljstva učenika kvalitetom usluge srednjoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Market-Tržište*, 19(2), 231–239. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/21363>, datum posjete: 5.6.2025.
 11. Katavić, P., i Batarelo-Kokić, I. (2017). Uloga razrednika u procesu planiranja, organiziranja i ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva: studija slučaja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66(4), 481–509.
 12. Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 13. Lenard, I., i Božić Lenard, D. (2024). Percepcija uloge i osobina razrednika u hrvatskom obrazovnom sustavu, *Nova prisutnost*, 22(2), 361–376. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/319039>, datum posjete: 5.6.2025.
 14. Liu, Y., Qu, X., i Hiltz, D. (2023). *School counseling development and practice in China: A 20-year systematic review*. *Asia Pacific Education Review*. Dostupno na: <https://doi.org/10.1007/s12564-025-10045-2>, datum posjete: 17.7.2025.
 15. Ljungblad, A. L. (2019). Pedagogical Relational Teachership (PeRT) – a multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 860–876. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>, datum posjete: 17.7.2025.

16. Lukić, A., Ivanović-Bibić, L., Đukićin Vučković, S., Milanković Jovanov, J., Ivkov-Džigurski, A., i Konečnik-Kotnik, E. (2019). The role of homeroom and geography teachers in the obligatory administration in elementary schools. *Journal of the Geographical Institute "Jovan Cvijić" SASA*, 69(1), 67–74. Dostupno na: <https://doi.org/10.2298/IJGI1901067L>, datum posjete: 19.7.2025.
17. Malić, J. (1981). *Razrednik u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Matulić, M. (2016). *Odgojni i obrazovni aspekti rada razrednika u osnovnim i srednjim školama*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
19. Milošević, A. M. (2020). Socijalna distanca odeljenskih starešina od učenika i roditelja. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, 22, 43–66. <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=2560-550X2022043M>
20. Nikšić Rebihić, E., i Komar, Z. (2024). *Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije*. Sarajevo – Zagreb: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
21. Okumura, S. (2017). Homeroom Teachers or Specialist Teachers? Considerations for the Workforce for Teaching English as a Subject at Elementary Schools in Japan. *Asian Journal of Education and Training*, 3(1), 1–5. Dostupno na: <http://www.asianonlinejournals.com/index.php/EDU>, datum posjete: 17.8.2025.
22. Pravilnik o vođenju pedagoške dokumentacije i evidencije u srednjoj školi i domu učenika razrednik, Službene novine Kantona Sarajevo, br. 4/19, 9/19, 25/21, 34/23, 33/24. Dostupno na: <https://mo.ks.gov.ba/legislativa/pravilnik-o-vođenju-pedagoske-dokumentacije-i-evidencije-u-srednjoj-skoli-i-domu>, datum posjete: 17.08.2025.
23. Rađenović, A., i Smiljanić, M. (2007). *Priručnik za razrednike*. Zagreb: Alinea.
24. Sapir, A., i Mizrahi-Shtelman, R. (2024). Becoming a homeroom teacher: Spatial and temporal dimensions of identity formation. *Research Papers in Education*, 40(3), 1–25. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2406195>, datum posjete: 29.5.2025.
25. Shi, Q., i Leuwerke, W. C. (2010). Examination of Chinese homeroom teachers' performance of professional school counselors' activities. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 515–523. Dostupno na: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12564-010-9099-8>, datum posjete: 29.5.2025.
26. Stojanovska, V., i Barakoska, A. (2014). The pedagogical function of the homeroom teacher into the new concept of primary education in the Republic of Macedonia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 2(2), 75–79. Dostupno na: <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1402075S>, datum posjete: 17.8.2025.

27. Šekarić, S. (2025). Pedagoška funkcija odjeljenjskog starješine u srednjim školama u Crnoj Gori. *Mediterranski časopis za vaspitanje i obrazovanje*, 1, 71–101. Dostupno na: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_19279/objava_198486/fajlovi/Mediterranski%20%C4%8Dasopis%20za%20vaspitanje%20i%20obrazovanje-No1-2025.pdf, datum posjete: 29.8.2025.
28. Treska, T., Treska, L., i Treska, A. (2021). Homeroom teacher – an important factor in the Albanian education system, for the education of the new generation, *Polis*, 20, 21–33. Dostupno na: <https://uet.edu.al/polis/wp-content/uploads/2022/12/Homeroom-teacher-%E2%80%93-an-important-factor-in-the-Albanian-education-system-for-the-education-of-the-new-generation.pdf>, datum posjete: 29.5.2025.
29. Voss, T., Kunter, M., i Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969. Dostupno na: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025125>, datum posjete: 29.5.2025.
30. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi Kantona Sarajevo, Službene novine Kantona Sarajevo, br. 27/24. Dostupno na: <https://mo.ks.gov.ba/legislativa/zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli-u-kantonu-sarajevo-obrazovanju>, datum posjete: 17.08.2025.

THE HOMEROOM TEACHER AS A PEDAGOGICAL SUBJECT: NORMATIVE, THEORETICAL AND EMPIRICAL CONTEXT

Abstract

Homeroom teaching is one of the fundamental and the most responsible role of a teacher within his professional vocation. Homeroom teacher has many responsibilities where his educational role constitutes the core aspect of encouragement of students' development and self-development. The aim of this study is to examine the significance of the educational role of homeroom teachers in secondary schools in the Canton of Sarajevo. The research focuses on analysing the personal traits of homeroom teachers and their educational roles from the perspectives of both teachers and students. The study included 100 students and 50 homeroom teachers from secondary schools across the Canton of Sarajevo. The findings reveal that the normative framework emphasizes the administrative and organizational responsibilities of homeroom teachers, whereas theoretical approaches and practical experiences place the greatest value on their pedagogical, i.e., educational role. The excessive administrative workload diminishes teachers' capacity for pedagogical engagement, generating stress and overall job dissatisfaction. Furthermore, students need homeroom teachers as a vital factor in their personal, educational, and socio-emotional development. Ultimately, (re)affirming the (educational) role of homeroom teachers require a continuous and systematic approach to the professionalization of this role, particularly through targeted professional development.

Keywords: *homeroom teacher, roles and responsibilities, personality traits.*

Sara JOVANOVIĆ¹

RAZUMIJEVANJE RODA U RANOM DJETINJSTVU²

Rezime

Podsticaj za bavljenje ovom temom pronađen je u razumijevanju načina na koji društvo vidi i doživljava rod i njemu pripadajuće elemente. Okruženje, obojeno kulturom koja je prožeta patrijahalnom ideologijom, inspirativno je i normira podjelu rodni uloga i striktno načine razlikovanja muškog i ženskog. Djeca lako usvajaju narative koji mogu biti pogodni za prisvajanje rodni uloga i formiranje rodni identiteta. Zamisao je da rad ukaže na problematiku poimanja pola i roda i u prvi plan istakne rodne stereotipe, te kako se i pod kojim uticajem formira rodni identitet. Pristupanje razumijevanju pojma i koncepcije roda u ovom radu počiva na feminističkoj pedagogiji i feminističkoj poststrukturalističkoj teoriji. Nalazi pregledane literature pokazali su neumoljivu društvenu potrebu da se poslovi, aktivnosti i ponašanja podijele na muskulina i feminina.

Naš rad nije empirijskog karaktera, već prikaz pregleda dosadašnjih istraživanja i teorijskih koncepcija u domenu razumijevanja roda u ranom djetinjstvu.

Ključne riječi: *rod, rodni stereotipi, rodni identitet, rodne uloge, diskurs, djeca.*

¹ Master pedagogije

² Rad je dio autorkine master teze *Rodni stereotipi u narativima djece u vrtiću: iluzija ili stvarnost.*

Uvod

Već od ranog djetinjstva djeca počinju da oblikuju vlastite predstave o rodu. Modelovanje roda u ranom djetinjstvu složen je proces koji obuhvata dječije poimanje rodnog identiteta, te saznanja o postojanju rodnih uloga i brojnih očekivanja koja proističu iz pola kojem pripadaju. Dihotomija pola i/ili roda, pitanje je koje se, kao krucijalno, postavlja u brojnim istraživanjima. Prema definiciji Vijeća Evrope, rod se razumije kao „društveno konstruisana definicija muškarca i žene“ (Bašić, 2007: 1). Blez i Tejlör (2012) saglasni su da je rod izveden iz pristupa koji zauzimamo dok pričamo o nama kao o djevojčicama i dječacima, odnosno ženama i muškarcima i našim specifičnim tjelesnim ekspresijama. Bätler (1990) piše da ni biološki, ni psihološki, a ni ekonomski događaji ne mogu da utiču na razumijevanje pojma žene/muškarca, već da društvo, kao uređena cjelina, stvara rodne diskurse. Diskursi femininosti i muskulinnosti koliko šire toliko i proizvode moć (Župan, 2009).

Diskurs femininosti, na primjer, jeste set pravila koji će uticati na to kako se „konstruiše“ djevojčica, i sve djevojčice koje nijesu u skladu sa ovim pravilima biće viđene kao drugačije (Adrijani, 2018).

Poimanje roda

Rod je društvena, a pol prirodno određena kategorija (Hefer, 2007). Međutim, nužno je razumjeti da se rod kao takav temelji na polu i da je dijelom određen, ali da je dinamičan i doživljava promjene jer je društveno i kulturološki uslovljen (Hefer, 2007). „Zapravo, nije nužno da između biološkog pola i društvenog roda stoji znak jednakosti“ (Hefer, 2007, 167). Sa druge strane, veći dio populacije saglasan je u stavu da je pol isto što i rod, te da između ovih kategorija nema razlika i da su obje okosnice biologije. Jednostavno, ako je neko rođen kao žensko ili muško, tokom razvoja usvojiće one obrasce ponašanja koje važeća kultura u njegovom okruženju definiše kao isključivo „ženska“ odnosno „muška“ ponašanja.

Rezultati brojnih ranije sprovedenih antropoloških istraživanja potvrdili su da ono što jedno društvo demonstrira kao karakteristično za žene i muškarce, kao takvo ne mora nužno prihvatati drugo društvo, ali ključno je ukazati na činjenicu da je ipak većina društava saglasna u stavu „šta je to tipično žensko, a šta je to tipično muško ponašanje“ (Ručević, 2010: 26).

Deklerk i Moro (2012) pišu da se pol diktira prvenstveno biološkim, a zatim i tjelesnim razlikama, dok se pak rod, sa druge strane, odnosi na nefiziološke karakteristike, te da se akcentuje to što rod obuhvata ponašanja koja su u kulturama okarakterisana kao dominantno ženska ili muška. Jasno je da se rađamo polno

obilježeni, a da kako odrastamo imamo priliku da biramo kom rodu želimo da pripadamo (Hefer, 2007). Izbor koji činimo u velikoj je mjeri uslovljen našom okolinom i načinom na koji ona percipira rod, kao i time šta se podrazumijeva pod tipičnim osobinama koje se još odvajkada pripisuju ženama i muškarcima.

Pristupanje razumijevanju pojma i koncepcije roda u našem radu počiva na feminističkoj pedagogiji i feminističkoj poststrukturalističkoj teoriji, pod čijim se snažnim uticajima razvijaju diskursi u okviru kojih se rod definiše i doživljava preobražaj, a na to utiče zajednica u kojoj se individua kreće (Todorović, Marojević, Krtolica i Jaramaz, 2023).

Razvijanje feminističke pedagogije počinje 70-ih godina prošlog vijeka (Vojčić, 2023). Iako je proistekla iz kritičke pedagogije, nužno je istaći da je za njeno utemeljenje posebno važan drugi talas feminizma koji je bio aktuelan od 60-ih do 80-ih godina dvadesetog vijeka (Vojčić, 2023).

U to vrijeme posebnu pažnju javnosti privlači knjiga *Drugi pol*, autorke Simon de Bovoar, koja ističe pol i polne razlike, rod kao društveni konstrukt i simoblizuje borbu protiv posebnog sistema vrijednosti u kome su pripadnici ženskog i muškog pola drugačije vrednovani, poznatijeg kao partijarhat. U knjizi De Bovoar tvrdi da se ženom ne rađa, nego postaje. Bazirajući se na idejama Bovoarove, Butler (1990) navodi da je rod performativan. Posmatrajući spone koje postoje između ženskog i muškog pola, feministkinje su željele jasno da razdvoje pol i rod, navodeći da je pol biološki određen, dok je rod društveno i kulturološki uslovljen (Župan, 2009). Kao glavni zadatak feminističkog pokreta vidi se aktivno insistiranje na „kulturno uslovljenom porijeklu rodnih uloga“ (Petričević, 2008: 126).

U ovim godinama nastaje savremena feministička teorija koja dobija prefiks *post* upravo zato što se feministička misao više ne posmatra kao izdvojena oblast, već kao svojevrsan politički okvir (Mitić, 2014). Dakle, feministička poststrukturalistička teorija rod posmatra kao društvenu i političku konstrukciju (Braun, 2004). Upotrebom feminističke poststrukturalističke teorije moći i diskursa prilikom formulisanja drugačijeg shvatanja roda, kvir teoretičari kritički su analizirali heteroseksualnost i njenu ulogu u društvenoj konstrukciji roda (Butler, 1990; Rič, 1980; Konel, 1987; Sedžvik, 1990; Blez, 2005). Stav ovakve perspektive jeste da u svakoj kulturi postoje hegemoni oblici roda koji se smatraju prikladnim za žene i muškarce (Lorber, 1994; Blez, 2005). Hegemona muškost je, kako se navodi, kulturna ekspresija dominantne forme maskuliniteta koja određuje šta se smatra pod ženskošću, a šta pod muškošću (Konel, 1987; Blez, 2005). Moć i performativnost pojavile su se kao ključne teme unutar poststrukturalističke teorije roda i koriste se sa konceptom heteronormativnosti, te da bi se razumjelo kako se „rodna subjektivnost primjenjuje“ (Litlton-Smit, 2017, 4).

Rod jeste pitanje kulture (Oukli, 1993; Čepmen, 2015) i jeste socijalni proces koji počinje od momenta rođenja djeteta, i širi se zajedno sa djetetovim razvojem (Meknoton, 2000). Svakako da naše, još uvijek patrijarhalno društvo, čija je osnovna jedinica porodica a osnovno načelo poštovanje oca, snažno njeguje razvoj rodni stereotipa i rodni uloga (Trebješanin, 1991). U ovako kulturološki organizovanom društvu kreiraju se i održavaju rodni stereotipi koje djeca mogu lako prihvatiti i braniti.

Tradicionalno i moderno viđenje roda

Tradicionalno viđenje roda razumijevamo kroz skoro uvijek važeću sliku žene u svetim knjigama, a kako Petričević piše (2008: 125), u njima se žene opisuju kao one „koje ne vrijede koliko i muškaraci, pa im se ne može dozvoliti da odlučuju o sopstvenom tijelu, životu i sudbini“, te da taj izbor uglavnom pripada „glavi porodice“. „Žena je reproduktorka, čuvarica i prenositeljica tradicionalnih vrijednosti“ i nikako, ni pod kojim uslovima, ne može biti njihova tvoriteljka (Petričević, 2008: 125). Na ovim osnovama održava se dominantan sistem vrijednosti – patrijarhat koji, zahvaljujući moći kojom raspolaže, određuje i nameće rodne uloge. Uzdizana patrijarhalna ideologija ima izuzetno značajan uticaj na razvoj rodni identiteta, raspodjelu rodni uloga, te na položaj žene u društvu (Petričević, 2008). Analizirajući Trebješaninove *Predstave o djetetu i djetinjstvu u srpskoj kulturi* možemo nekritički tvrditi da društvo i tada, a i sada, snažno njeguje patrijarhalnu kulturu koja dosljedno normira rodne uloge. U društvima koja se deklariraju kao patrijarhalna prepoznatljivo je to da je rodni identitet žene u direktnom odnosu sa državom i obavezama prema suprugu i djeci i da se njena vrijednost mjeri stepenom uspjeha koji je ostvarila u navedenim oblastima (Vojčić, 2023). Tradicionalno razumijevanje roda na ranom uzrastu nalazi se u okviru biološke i razvojne paradigme, „centralizujući binarno polno tijelo i proizvodeći različite obrasce očekivanog ponašanja i ispoljenih emocija za djevojčice i dječake“ (Berman, 2008; Litlton-Smit, 2017: 3).

U radovima Džudit Batler navodi se problematika prihvatanja razlike između „polnog tijela i kulturno konstruisanih rodova“ jer to za sobom povlači nerazumijevanje – „ukoliko rod proizilazi iz pola, uvijek ćemo razmišljati o binarnim kategorijama i povezivati ih sa tijelom koje je nosilac određene rodne oznake“ (Živić, 2004: 19).

Međutim, ako pokušamo o rodu razmišljati odvojeno od pola, doći ćemo do toga da rodne kategorije mogu označavati „biološki muško i žensko tijelo“ (Živić, 2004: 19). Svakako da bi bilo pogrešno pol i rod posmatrati kao identične pojmove. Batler (2001) piše da je nužno pol razumjeti kao faktor koji pod dejstvom određenih društvenih normi konstruiše druge kategorije, kao što su rod i

identitet. Danas i dalje dominantna heteroseksualna matrica uređena je društvenim normama i podržava podjelu na muškarce i žene (Živić, 2004).

Modernija gledišta rod doživljavaju kao kulturni konstrukt (Živić, 2004). Modernijem shvatanju pristupamo kroz razumijevanje ranije pomenute feminističke poststrukturalističke teorije koja je zasnovana na konceptima jezika, moći i diskursa (Blez, 2005).

Jezik, makar kroz prizmu feminističkog poststrukturalizma, viđen je kao snažno sredstvo koje može uticati na to kako djeca doživljavaju sebe. Jezik je još uvijek obojen patrijarhalnim obrascima jer se značenje određenih termina kreira kroz hijerarhijski binarni odnos (Mitić, 2014). Uvažavajući simbolički poredak koji konstruiše sam jezik, zapažamo da žena uvijek ostaje u domenu slabijeg i drugog (Mitić, 2014). U određenom društvu vladajući diskursi proizvode, prenose i šire moć (Župan, 2009). Tradicionalni diskursi djecu posmatraju kao nejake, slabe i bića koja je potrebno usmjeriti i pružiti im adekvatnu pomoć (Trebješanin, 1999). Ali, Blez (2005) piše da djeci moramo pružiti pravo izbora, učešća i djelovanja, a naposljetku i mogućnost mijenjanja postojećeg diskursa.

Razvoj rodnog identiteta u djetinjstvu

Pod rodnim identitetom podrazumijevamo vlastito rodno samoodređenje (Ručević, 2010). Rodni identitet ne oblikuje se neposredno po rođenju (Marović, 2009), već je fundamentalni pojam koji dijete stiče na osnovu pripadnosti određenom rodu, a koji kod većine proizilazi iz biološkog pola (Cook, 1985; Marušić, 1994; Hefer, 2007).

U strogo patrijahalnim društvima prihvatala se isključivo binarna podjela pola, dakle na ženski i muški. Savremeno društvo, posebno posljednjih decenija, pokušava da proširi vidike, pa nastaju teškoće prilikom definisanja rodnog identiteta. Hodorou (Chodorow) (1987) piše da se pod rodnim identitetom podrazumijeva kognitivni osjećaj rodnog sopstva, koji se formira na uzrastu do druge godine.

Rezultati do kojih je istraživanjem došao Želir (2020) potvrđuju rezultate prethodnih istraživanja, u kojima je naznačeno da se odjeća vidi kao jak kreator rodnog identiteta. Studije pokazuju da vaspitači u vrtićima eksplicitno i implicitno govore djeci da bi djevojčice trebalo da nose haljine, a dječaci farmerke (Želir, 2020). Vaspitači ohrabruju djecu da ovako postupaju, hvaleći ih ako djevojčice nose haljine ili nešto drugo roze boje (Želir, 2020). Drugim riječima, ova studija ističe da vaspitačev diskurs igra važnu ulogu u dječijoj konstrukciji rodnog identiteta (Želir, 2020).

Gajd Le Maner-Idrisi u istraživanju iz 1997. godine prikazao je karakteristike fizičkog i socijalnog okruženja koje utiču na to kako dijete formira rodni

identitet, i tom prilikom uočio da velik broj roditelja bira drugačije okruženje za djecu različitog pola – najčešće kroz izbor odjeće, obuće, igračaka, ukrasa za sobu, te da roditelji ispoljavaju jedne obrasce ponašanja prema djevojčicama i potpuno drugačije prema dječacima (Deklerk & Moro, 2012).

Meknoton (2000) navodi dva načina formiranja identiteta:

- sunder-model formiranja identiteta i
- feminističko-poststrukturalističko razumijevanje formiranja identiteta.

Prvi model formiranja identiteta implicira da je dijete proizvod društvenih snaga, sa malo ili nimalo moći i sposobnosti da misli i da se ponaša drugačije od onoga što nameće društvo (Hekman, 1991; Meknoton, 2000). Djeca postaju onakva kakva društvo želi da postanu, ali je važno navesti da djeca primaju mnoštvo raznolikih poruka od različitih izvora unutar društva o tome kako se moraju ophoditi (Meknoton, 2000).

Feminističko-poststrukturalističko razumijevanje formiranja identiteta zagovara stanovište da se identitet formira kroz interakciju sa drugima (Meknoton, 2000). Uvažavajući ovaj model, navodi se da je razvoj identiteta proces u kojem djeca aktivno konstruišu značenja kroz čitanje i interpretaciju iskustava, ali da nijesu slobodna da konstruišu identitete (Meknoton, 2000).

Dalje, Meknotonova (2000) posebnu pažnju poklanja dvijema mogućnostima stvaranja identiteta, upravo uvažavajući ovaj drugi način, a to su:

- formiranje identiteta kao dijalog i
- formiranje identiteta kao narativ.

U literaturi se uslovno izdvajaju tri diskursa roda, i to biološka uslovljenost roda, socijalna uslovljenost roda kroz interakciju prirode i njege, te sociokulturološka uslovljenost roda (Pavlović-Breneselović & Krnjaja, 2016). Ovi diskursi mogu se uzeti u obzir kada govorimo o načinima formiranja i razvoja rodnog identiteta.

Rodni identitet, biološki uslovljen, prema riječima Braun (2004), podržan je istraživanjima neuronauke o razlikama koje postoje između ženskog i muškog mozga. Dalje, nalazi ukazuju na to da razlike u načinu funkcionisanja organa nervnog sistema kod djevojčica i dječaka nastaju od rođenja i usljed uticaja koji hormoni imaju na razvoj mozga (Braun, 2004). Unutar diskusija o rodu, stereotipne preferencije za odabir igre i partnera za igru kod djevojčica i dječaka mogu se posmatrati kao izraz bioloških razlika (Braun, 2004). Projektovanjem društvenih i kulturnih očekivanja i prihvaćenim ponašanjem koje je povezano sa polom, izuzetan uticaj na razvoj rodnog identiteta imaju članovi porodice i zajednice u kojoj se individua kreće, vršnjaci i drugi uzori (Blez, 2005).

Socijalni diskurs posebno je osjetljiv na rodne stereotype i rodnu neravnopravnost (Pavlović-Breneselović & Krnjaja, 2016). Glavna okosnica u ovom diskursu jeste to što su u većini vrtića u zemaljama Evropske unije zaposlene

žene na različitim radnim mjestima, čime se zapravo njeguju stereotipi feminine kulture ustanove (Moss, 2000). Dominantnost ženske radne snage u institucijama ranog i predškolskog vaspitanja može da utiče na način na koji se razumije posao u vrtiću: vaspitanje i obrazovanje male djece je posao koji je predodređen ženama, i u kojem su po prirodi dobre za razliku od muškaraca (Mos, 2000). Iz sociokulturološke perspektive razvoj je proces obojen kulturom u kojoj je ono što se smatra femininim i muskulininim društveno konstruisano (Braun, 2004). Djeca uče društveno prihvatljive forme rodni performansi kako bi uspjela da razviju prepoznatljiv i prihvatljiv rodni identitet u konkretnom društvu (Braun, 2004).

Razumijevanje rodni uloga u životu djece u ranom djetinjstvu

„Žena ima više nježnosti, a čovjek ima više dobrote; žena je velikodušna, a čovjek je plemenit“ (Dučić, 1932: 112).

Dučić (1932: 111) piše i da „žena je ipak po svojoj prirodi uvijek nečija žena“. Ovakvo opisivanje žene uklapa se u naš tradicionalni pristup razumijevanju roda, koji se bazira na slici žene u svetim knjigama. Jasno nam se ukazuje na to kakav je položaj žena u društvu koje je prožeto kulturom u kojoj je ona uvijek druga i uvijek nečija. Sa druge strane, muškarci, njihov položaj i uloge u većoj su mjeri vrednovani u društvu nego žene i ono što im pripada (Bašić, 2007).

Razvoj, prihvatanje i ispoljavanje rodni uloga odvija se u društvu, pri čemu se posebno ističe uticaj porodice (Papalia et. al., 2009; Ručević, 2010). Rodne uloge predstavljaju očekivanja o rodnoj podjeli rada u društvu, o dužnostima koje im pripadaju upravo na osnovu pripadnosti određenom rodu i očekivanjima koje zajednica pred pojedince stavlja (Ručević, 2010). Svakako da su rodne uloge različite u društvima i njima pripadajućim kulturama. Blez (2005) navodi da djeca mogu da konstruišu svoje rodne uloge tako što ih zasnivaju na heteroseksualnim stereotipima koje vide u svojim zajednicama.

Teorije o razvoju rodni uloga Vasta, Hejt i Miler (2002) posmatraju iz različitih uglova: etnološkog pristupa, pristupa okruženja, pristupa obrade informacija i kognitivno-razvojnog pristupa. Etnolozi su složni u stavu da polnu identifikaciju uslovljavaju biološki procesi, dok je dopunjuju uslovi u kojima pojedinac obitava (Kuti & Cakić, 2018).

Prema autorima koji se bave ulogom koju okolina ima u razvoju djeteta, iskustva koja djeca stiču u odnosu sa spoljašnjim svijetom, oblikuju njihov pogled na sebe kao dječaka, odnosno djevojčicu (Kuti & Cakić, 2018). Treći pristup, tj. pristup obrade informacije, čine dvije stavke, a to su pritisak okoline i način na koji dijete razumije podjelu rodni uloga (Kuti & Cakić, 2018). Kognitivno-razvojni pristup zagovara ideju da djeca na ranom uzrastu počinju da stvaraju predstave

o tome šta znači biti žensko a šta muško, te da su djeci veoma važna spoljašnja obilježja kao što su odjeća i frizura, jer na osnovu njih donose zaključke o tome kako je mijenjanjem ovih obilježja moguće mijenjati pol (Kuti & Cakić, 2018).

Usvajanje rodni uloga počinje u ranom djetinjstvu prilikom odabira odjeće, obuće i igračaka – pa tako dječacima kupujemo automobile, traktore i lopte, a djevojčicama lutke ili pribor za kuvanje (Ručević, 2010). Gelir (2020) istraživanjem ukazuje na istinitost činjenice da će djevojčice i dječaci radije da se igraju igračkama koje su povezane sa njihovim rodnom. Studije su pokazale da su djeca razvila stereotipna objašnjenja igračaka za djevojčice i igračaka za dječake (Frimen, 2007; Todorović i dr., 2023). Uočljive su razlike u roditeljskom pristupu prema ženskoj i muškoj djeci. Roditelji su skloni kažnjavanju sinova ukoliko biraju igračke koje su dominantno ženske (Belamarić, 2009). Ističemo i zapažanja da se očevi u većoj mjeri igraju sa sinovima nego sa ćerkama, kao i da oba roditelja motivišu ćerke da obavljaju sitne kućne poslove (Zanden i Wilfrid, 1997; Belamarić, 2009). Studije pokazuju da se od djevojčica očekuje da prosocijalno ponašanje ispolje kroz brigu i empatiju, dok se od dječaka očekuje da imaju odbrambeni stav (Saramouci, Zafiri i Plijogu, 2020). Takođe, uočava se da dječaci u većoj mjeri ispoljavaju fizičku agresiju, za razliku od djevojčica jer one ispoljavaju odnosnu agresiju koja podrazumijeva ogovaranje i socijalnu izolaciju (Saramouci et. al., 2020).

Prilikom ispitivanja djece o tome šta žele biti kad porastu, autori dolaze do prilično stereotipnih promišljanja. Dječaci su iskazali interesovanja za širok spektar poslova, od kojih je većina bila zanimljiva i zahtijevala izvođenje aktivnosti kojima se dominantno bave muškarci (policija i različiti sportovi), dok su djevojčice navodile poslove obojene femininim obrascima ponašanja, birajući poslove učiteljice, medicinske sestre ili bebisiterke (Gombos-Toco i Golub, 1990). Kardona (2012) istraživanjem dolazi do zanimljivih rezultata, među kojima se posebno ističu stavovi djece o poslovima koje obavljaju žene i muškarci, pa tako djevojčice navode da upravo majke moraju prati suđe i bacati smeće, dok su očevi na poslu ili se odmaraju gledajući TV.

Budući da djeca već u ranom uzrastu stižu sliku o tome koja se ponašanja pripisuju ženama a koja muškarcima, i sa tim stavovima dolaze u vrtić, i u tom okruženju, ukoliko nije obojeno nestereotipnim stavovima vaspitača, mogu razumjeti položaj i ulogu pojedinaca u društvu na drugačiji način. Ukoliko vaspitači ne poklone pažnju ovakvim stavovima djece, može doći do jačanja stereotipa. Kao društvo moramo raditi na jačanju narativa koji kritički pristupaju problemu postojanja stereotipa u podjeli uloga na osnovu pola/roda kojem pojedinac pripada. Moramo takođe njegovati polazište i zastupati stavove koji ukazuju na to da se, bez obzira na pripadnost određenom polu, svi možemo baviti poslovima

kojima želimo. Granice, makar u odabiru poslova, ne smiju biti postavljene na ovim osnovama.

Pojam i porijeklo rodni stereotipa

Stereotipi su svojevrsni socijalni stavovi koji su neosnovani, emocionalno uslovljeni i gotovo da nijesu podložni promjenama (Bašić, 2007). Uglavnom ih povezujemo sa pripadnicima određenog pola i obuhvataju niz osobina koje se odvajkada pripisuju ženama i muškarcima. Stereotipi utiču na percepciju i ponašanje pojedinca (Blagdanić, Mišćević-Kadijević i Kovačević, 2019). Stereotipno mišljenje ujedno je i lični proces i društveni fenomen (Blagdanić i dr., 2019). Življenjem u određenom okruženju individua se razvija i formira svoj identitet i pod uticajem različitih faktora usvaja mišljenja, uloge, vrijednosti i obrasce ponašanja koje važeća kultura smatra krucijalnim.

Da bismo na adekvatan način razumjeli pojam i suštinu rodni stereotipa, kao i uzroke ovakvog načina razmišljanja i ponašanja, moramo posebnu pažnju posvetiti njihovom porijeklu. Potencijalni izvori rodni stereotipa jesu religija, mediji i porodica.

Već smo se bavili tradicionalnim pristupom razumijevanju roda i naveli smo kakvo je poimanje žene u svetim knjigama – tu se žene opisuju kao inferiornije i slabije u odnosu na muškarce.

Mediji imaju snažan uticaj na razvoj rodni stereotipa, pri čemu se u prvi plan ističu crtani filmovi (Đekić, 2021). U prvim crtanim filmovima u Diznjevov produkciji djevojčice su prikazivane kao emotivne i nestvarno lijepe, one koje prećutno prihvataju sve, igraju i pjevaju; dok se u istim dječaci opisuju kao prinčevi i oni koji spašavaju druge (Matović, 2010; Radović i Radulović, 2016; Đekić, 2021). Mitrović i Trogrlić (2014) pišu da djeca upotrebljavaju rodne stereotipe kako bi prosudila ponašanja žena i muškaraca, jer će im te procjene koristiti prilikom razvoja stavova o tome koja to ponašanja zapravo moraju da ispoljavaju pripadnici oba pola. Rano djetinjstvo je kritičan period za borbu protiv rodni stereotipa (Ajna & Kameron, 2011).

Kod djece na ranom uzrastu prvo se razvijaju osnovni rodni stereotipi, koji se uporedo sa razvojem djece nadograđuju jer počinju da uključuju sve informacije koje su djeca prikupila iz sredine (Maričić, 2009; Đekić, 2021). Mitrović i Trogrlić (2014) dalje navode da djeca uzrasta ispod pet godina u manjoj mjeri usvajaju informacije koje nijesu povezane sa rodom, te da vjeruju da djevojčice mogu biti muskuline ukoliko nose farmerke, a da dječaci mogu biti feminini kada obuku suknju ili haljinu. Djeca starijeg uzrasta smatraju da postoji divergencija između femininosti i muskulinosti, te da to što žena ima kratku kosu ne znači da može postati muškarac, jer ni muškarci sa dugom kosom ne mogu biti žene (Mitrović

& Trogrlić, 2014). Blez (2005) došla je do rezultata da djeca u ranom djetinjstvu već razvijaju mišljenje o tome šta znači biti djevojčica a šta dječak, i argumentovala je da djeca uče o ovome kroz razgovor sa drugom djecom i kroz interakciju koju imaju sa svojom okolinom.

Ističe se prisutnost rodnih stereotipa u dječijoj igri (Boldt, 1996; Volvend 2011; Čepmen, 2015). Postavlja se pitanje šta se zapravo smatra pod rodnostereotipnom igrom. Harten, Olds i Dolman (2008) navode da dječaci jesu aktivniji od djevojčica i da se oslanjaju na igre u kojima dominira upotreba prostora, kao što je fudbal, i da upravo zbog toga zauzimaju više prostora nego djevojčice. Stereotipna igra za dječake definisana je kao igra motoričkih aktivnosti, dramska igra uz pomoć rekvizita i velik prostor za igre sa loptama (Tonjan i Haus, 2003; Oncu i Unljuer, 2010; Tvarek i Džordž, 1994; Čepmen, 2015). Stereotipna igra za djevojčice definisana je kao dramska igra prožeta porodičnim temama u kojima se ističe uloga žene, igra kreativnih aktivnosti, manipulativni centar i jezičke igre (Kristensen, 2006; Tonjan i Haus, 2003; Tvarek i Džordž, 1994; Čepmen, 2015).

Prvo istraživanje rodnih stereotipa u književnim djelima za djecu urađeno je za period od 1930. do 1972. godine (Vajcman, 1972; Belamarić, 2009). Rezultati su pokazali da je stopa prisutnosti ženskih likova mnogo manja u odnosu na muške, te da su žene uglavnom opisane kao podređene, slabe, mirne i poslušne, dok su muškarci prikazani kao snažni ljudi čiji su poslovi vezani za vandomaćinske aktivnosti (Belamarić, 2009). Istraživanja pokazuju i to da su muški likovi favorizovani i od djevojčica i od dječaka, čime se dodatno podriva ideja kako su djevojčice manje važne od dječaka (Mekkejb et. al., 2011; Filipović, 2018).

Utvrđeno je da četvrogodišnja djeca posmatraju muške likove kao nadmoćne, dok ženske likove posmatraju kao zavisne (Dejvis, 2003; Filipović, 2018). Istraživanje koje je sprovedeno u Ruandi ukazuje na to da djeca, pripadnici oba pola, pozitivno reaguju na ženske likove koji su prikazani u tradicionalno muškim ulogama, koje su u prošlosti bile kulturološki neprihvatljive za izvođenje od strane žena (Ruterana, 2012; Filipović, 2018).

Istraživanje je dalje pokazalo da se žene uglavnom pojavljuju u ulozi majke ili supruge, tj. u četiri od sedam analiziranih knjiga žene su prikazane kao majke, i nemaju imena već se identifikuju isključivo kroz ovu ulogu (Filipović, 2018). Sa druge strane, istraživanja su pokazala da nestereotipne knjige mogu dovesti do pozitivnih promjena u poimanju sebe, u stavovima i ponašanjima (Ajna & Kameron, 2011). Studije su pokazale kako izloženost rodnim stereotipima može negativno da utiče na djevojčice i dječake, ograničavajući obim prihvatljivih uloga i ponašanja, te da pritom mogu normalizovati rodne nejednakosti (Filipović, 2018). Kontinuirana izloženost stereotipnim sadržajima može da ima ozbiljne posljedice, čineći da predrasude postanu dio dječijeg mišljenja, posebno onda

kada nastaju pod uticajem društva (Santora, 2013; Filipović, 2018). Dalje, studije ukazuju na to da posljedice rodni stereotipa mogu negativno da se reflektuju na izbor dječijih aktivnosti, akademskih postignuća i uspjeha u karijeri (Tanjoli, Palen i Liber, 1994; Ajna & Kameron, 2011).

Zaključak

Ovim radom željeli smo da ukažemo kako je u postojećim istraživanjima predstavljeno dječije poimanje roda u ranom djetinjstvu.

Baveći se razumijevanjem pojma i koncepcije roda i rodno identiteta u kontekstu ranog djetinjstva, a oslanjajući se na nalaze sprovedenih istraživanja, uočavamo da rod nije unaprijed zadat, već da postaje oblikovan porukama i očekivanjima koje društvo nameće. Razumijevanje roda, rodno identiteta i društveno uslovljenih rodni uloga ima značajno utemeljenje u složenom procesu dječijeg razvoja. Djeca internalizuju poruke koje im društvo šalje o poželjnim oblicima ponašanja, osobinama i ulogama koje se pripisuju ženama i muškarcima. Takvi obrasci utiču na razvoj djetetove slike o sebi i drugima, te mogu ograničiti slobodno izražavanje identiteta. Kroz svakodnevne interakcije, jezik koji koriste, igračke koje biraju za djecu, način na koji ih odijevaju, te kako ih hvale ili kritikuju – roditelji, vaspitači i ostali činioci koji djeluju na razvoj djece u velikoj mjeri oblikuju dječije poimanje roda i rodni uloga. U društvima u kojima dominiraju postulati patrijarhata, kultura je mehanizam na osnovu kojeg se održava rodna hijerarhija. U takvom okviru diskursi koji oblikuju dječije razumijevanje roda treba da budu rodno neutralni kako bi se stvorili uslovi za razvoj rodno osjetljivog pristupa vaspitanju i obrazovanju u ranom djetinjstvu.

Kao ključnu ističemo obaveznu društva da pažnju usmjeri na djecu i oblikovanje svijeta u kojem odrastaju, stvarajući prostor u kojem negujemo narative oslobođene od rodni stereotipa.

Literatura

1. Adriany, V. (2018). *Being a princess: young children's negotiation of femininities in a Kindergarten classroom in Indonesia*. Gender and Education.
2. Aina, O. E. and Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting Stereotypes With Young Children. *Dimension of Early Childhood*, 39 (3), 11–20.

3. Bašić, A. (2007). *Rodne uloge i stereotipi*. Banja Luka: Helsinški parlament građana Banja Luke.
4. Belamarić, J. (2009). Ružičasto i plavo – Rodno osviješćen odgoj u vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (58), 14–17.
5. Blagdanić, S., Mišćević-Kadijević, G. i Kovačević, Z. (2019). Gender stereotypes in preschoolers image of scientists. *European Early Childhood Education Research Journal*.
6. Blaise, M. (2005). A feminist poststructuralist study of children “doing” gender in urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), 85–108.
7. Blaise, M., and Taylor, A. (2012). Using Queer Theory to Rethink Gender Equity in Early Childhood Education. *Young Children*, 67 (1), 88–96.
8. Browne, N. (2004). *Gender equity in the early years*. England, Open University Press.
9. Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, New York.
10. Chapman, R. (2015). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators perceptions of gender influence childrens play. *Early Childhood Development and care*, 186 (8), 1271–1284.
11. Chodorow, N. (1987). *The Reproduction of Mothering*.
12. Declercq, C. and Moreau, D. (2012). Rađaju li se djeca kao dječaci i djevojčice – ili takvima postaju? *Djeca u Evropi*, 4 (8), 18–19.
13. Dučić, J. (1932). *Blago cara Radovana*. Beograd: Laguna.
14. Đekić, V. (2021). Rodni stereotipi u odabranim dječijim kratkometražnim crtanim filmovima. *Communication and Media*, 16 (1), 83–114.
15. Filipović, K. (2018). Gender representation in childrens books: case of an early childhood setting. *Journal of Research in Childhood Education*, 32 (3), 310–325.
16. Gelir, I. (2020). Becoming a girl and boy: preschool childrens construction of gender roles in community and nursery. *Early Child Development and Care*, 192 (2), 302–312.
17. Gombos-Tozzo, S. and Golub, S. (1990). Playing Nurse and Playing Cop: Do they change childrens perceptions of sex-role stereotypes? *Journal of Research in Childhood Education*, 4 (2), 123-129.
18. Harten, N., Olds, T., Dollman, J. (2008). *The effects of gender, motor skills and play area on the free play activities 8 – 11 year old school children*, Health & Place, 14 (1), 386-393.
19. Heffer, H. (2007). Biološka i društvena kategorija roda u rodnoj teoriji i rodna teorija stereotipa. Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 33 (1), 165–175.

20. Kuti, V. i Cakić, L. (2018). Preferencije u odabiru rodno tipiziranih i rodno neutralnih igračaka kod djece predškolske dobi. *Školski vjesnik*, 67 (2), 357-371.
21. Lyttleton-Smith, J. (2017). *Objects of conflict: (re) configuring early childhood experiences of gender in the preschool classroom*, *Gender and Education* 31 (6), 655-672.
22. MacNaughton, G. (2000). *Rethinking Gender in Early Childhood Education*, Sydney: Allen & Unwin.
23. Marović, Z. (2009). Ne smiješ plakati, ti si dječak. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (58), 18–23.
24. Mitić, P. (2014). *Jezik, rod, razlika: konstrukcija/dekonstrukcija identiteta u (post)feminističkoj teoriji*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Niš.
25. Mitrović, D. i Trogrić, A. (2014). *Psihologija polnih razlika i sličnosti*. Beograd: Synapsa edicije.
26. Moss, P. (2000). *Workforce issues in early childhood education & care*, Consultative Meeting on International Developments in Early Childhood Education & Care, The Institute for Child & Family Policy Columbia University, New York.
27. Pavlović-Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2016). Discourses on gender in early childhood education and care: Equally discriminated against. *Journal of Pedagogy*, 7 (2), 51–77.
28. Petričević, P. (2008). *Jedan Bog – Jedan Rod: odnos monoteističkih vjerskih zajednica prema ženskim ljudskim pravima*, U: Ziharević, A. (ured.) (2008), *Neko je rekao feminizam: Kako je feminizam uticao na žene XXI vijeka*, str. 120–139, Heinrich Boll Stiftung, Regionalna kancelarija za Jugoslovensku Evropu, Beograd.
29. Ručević, S. (2010). Rodne uloge. *Obrazovanje za rodnu jednakost*, 26–29.
30. Saramourtsi, E., Zafiri, M., Pliogou, V. (2020). *Gender Stereotypes in Childrens Play, Pro-social and Aggressive Behavior in the Kindergarten Class: The Kindergarten Teachers Stance*, *Universal Journal of Education Research*, 8 (12), 7992-8009.
31. Todorović, M. (2013). Benevolentni seksizam i rodna ravnopravnost. *Genero*, vol. 17, 1–22.
32. Todorović, K., Marojević, J., Krtolica, M., Jaramaz, M. (2023). *Only What's Right: Normalizing Children's Gender Discourses in Kindergarten (The Case of Montenegro)*, *Education as Change*, u štampi.
33. Trebješanin, Ž. (1991). *Predstave o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd: Srpska književna zadruga.

34. Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
35. Vojčić, G. (2013). Teorijska konceptualizacija feminističke pedagogije i mogućnosti primjene njenih ideja u savremenom obrazovnom kontekstu. *Nastava i vaspitanje*, 72 (1), 101–117.
36. Živić, I. (2004). Performativne karakteristike roda – subverzija identiteta u filmu *Marble Ass* Želimira Žilnika. *Diskrepancija*, 5(9), 17–28.
37. Župan, D. (2009). Foucaultova teorija moći i kritika pojma rod. *ČSP*, 1, 7–24.

UNDERSTANDING GENDER IN EARLY CHILDHOOD

Abstract

The initial spark for engaging with this topic was found in understanding how society perceives and experiences gender and its associated elements. The environment, shaped by a culture imbued with patriarchal ideology, is both inspiring and prescriptive in terms of dividing gender roles and establishing strict distinctions between the masculine and the feminine. Children easily adopt narratives that can facilitate the internalisation of gender roles and gender identity formation. The aim of this work is to raise awareness of the problem of understanding of sex and gender, bringing gender stereotypes to the forefront, and examining how and under what influences gender identity is formed. The approach to understanding the concept and construction of gender in this paper is grounded in feminist pedagogy and feminist poststructuralist theory. Findings from the reviewed literature demonstrate a persistent societal need to categorize jobs, activities, and behaviours as either masculine or feminine.

This paper is not empirical in nature, but rather presents a review of existing research and theoretical approaches to understanding gender in early childhood.

Keywords: *gender, gender stereotypes, gender identity, gender roles, discourse, children.*

Sanja JOKIĆ¹

SKRIVENA INKLUZIJA: STUDIJA SLUČAJA

Rezime

Ovaj rad prikazuje studiju slučaja učenika šestog razreda osnovne škole kod kojih su uočene značajne teškoće u čitanju, pisanju i osnovnim računskim vještinama, iako nijesu kategorizovani niti uključeni u formalni sistem inkluzivne podrške. Na časovima gdje se obrađuju gramatičke cjeline, poput pridjeva i glagola, nastavnici se suočavaju sa situacijom da pojedini učenici još uvijek ne poznaju sva slova i brojeve, što ukazuje na veliki jaz između zahtjeva nastavnog plana i stvarnih mogućnosti djece. Cilj rada jeste da prikaže fenomen „skrivena inkluzija“, koji se javlja kada djeca sa teškoćama učestvuju u redovnoj nastavi, ali bez individualizovane podrške, asistenta i prilagođenog plana. Prikazani primjer pokazuje koliko su u praksi važni empatija i profesionalna fleksibilnost nastavnika koji pokušavaju pomoći djeci iako za to ne postoje formalni uslovi. Posebna pažnja posvećena je ulozi roditelja i njihovom otporu prema kategorizaciji koji često proizilazi iz straha, neinformisanosti i predrasuda. Rad ukazuje na potrebu da se roditeljima približi smisao kategorizacije i da se unaprijedi saradnja između škole, porodice i stručnih službi. Zaključuje se da inkluzija ne smije biti samo administrativna procedura, već stvarni proces koji obuhvata svu djecu kojoj je podrška potrebna, bez obzira na to da li posjeduju formalnu dokumentaciju.

Ključne riječi: *inkluzija, skrivena inkluzija, kategorizacija, učenici sa teškoćama, saradnja škole i porodice.*

¹ Master inkluzivnog obrazovanja

Uvod

Inkluzivno obrazovanje je savremeni pristup koji podrazumijeva da svako dijete, bez obzira na individualne razlike, ima pravo na kvalitetno obrazovanje u redovnoj školi. Suština inkluzije nije samo fizičko prisustvo učenika u učionici, već i aktivno učešće u nastavnim procesima, uz podršku koja je prilagođena njegovim mogućnostima i potrebama. Cilj inkluzije jeste da se svako dijete osjeća prihvaćeno, ravnopravno i motivisano da uči u skladu sa sopstvenim tempom i sposobnostima.

U mnogim školama, posebno u višim razredima osnovnog obrazovanja, mogu se primijetiti učenici koji imaju ozbiljne teškoće u čitanju, pisanju i računanju, a ipak nijesu kategorizovani. To znači da formalno ne ostvaruju pravo na individualni obrazovni plan (IOP), pomoć asistenta u nastavi ili dodatne časove podrške. Ova djeca često ostaju van sistema inkluzije, iako im je ona očigledno potrebna.

Iz iskustva u školi možemo reći da je ovakav problem prisutan u gotovo svakom kolektivu. Tokom prakse više smo se susretali sa učenicima koji su u višim razredima osnovne škole a još uvijek ne znaju pravilno da čitaju ni pišu, ne poznaju brojeve i imaju izražene teškoće u praćenju nastave. Takvi učenici ne mogu da prate redovan plan i program, osjećaju frustraciju i nesigurnost, a njihovi nastavnici se svakodnevno suočavaju sa izazovom kako da prilagode nastavu a da ne zanemare ostale učenike.

Ova tema je izabrana jer predstavlja stvaran i sve češći problem u školama i zahtijeva dublje razumijevanje odnosa između roditelja, škole i sistema podrške. Cilj ovog rada jeste da se kroz studiju slučaja prikaže kako izgleda „skrivena inkluzija“ – situacija u kojoj učenici sa očiglednim teškoćama učestvuju u nastavi, ali bez formalne podrške sistema. Kroz prikaz konkretnog primjera iz prakse, želi se ukazati na probleme koji nastaju u radu sa nekategorizovanim učenicima, na razloge zbog kojih roditelji odbijaju kategorizaciju, kao i na trud nastavnika i pedagoga da pruže podršku i pored ograničenja. U radu će najprije biti predstavljen teorijski okvir koji objašnjava osnovne pojmove vezane za inkluziju i kategorizaciju, zatim će biti prikazan konkretan slučaj učenika šestog razreda, a na kraju će se kroz diskusiju i zaključke ponuditi moguća rješenja i preporuke za unapređenje prakse.

Teorijski okvir

1. Inkluzivno obrazovanje

Inkluzija u obrazovanju znači da svako dijete ima pravo da bude dio zajedničke učionice, uz podršku koja mu je potrebna da napreduje. Prema međunarodnim

dokumentima (UNESCO, 2017) i nacionalnim zakonima, obrazovanje mora biti dostupno i prilagođeno svim učenicima. Međutim, da bi škola formalno pružila podršku, potrebno je da dijete prođe proces procjene kod interesorne komisije, što u praksi često izostaje.

2. Kategorizacija kao uslov za podršku

Kategorizacija je osnovni preduslov za otvaranje individualnog obrazovnog plana (IOP). Bez mišljenja komisije, dijete ne može imati asistenta, prilagođene zadatke niti stručnu podršku logopeda ili defektologa. Zakon predviđa pravo na podršku, ali samo ako postoji dokumentacija. U praksi to znači da dijete može imati očigledne smetnje, ali bez „papira“ – škola formalno ne može ništa.

3. Skrivena inkluzija

„Skrivena inkluzija“ označava pojavu kada nastavnici i pedagozi u školi neformalno pomažu učenicima sa teškoćama iako ti učenici nijesu kategorizovani. Podrška se odvija kroz ohrabrivanje, pojednostavljene zadatke, više vremena za rad ili individualne časove. Ovakva praksa pokazuje ljudsku dimenziju škole, ali i slabosti sistema koji ne prepoznaje svu djecu kojoj je pomoć potrebna.

4. Odnos roditelja prema kategorizaciji

Roditelji često imaju strah da će dijete biti „obilježeno“. Neki smatraju da kategorizacija znači da dijete ima neku „ozbiljnu bolest“, a ne razvojnu ili obrazovnu teškoću. Zbog toga često odbijaju da se obrate stručnim komisijama, a dijete ostaje bez pomoći. Pedagog i nastavnici tada pokušavaju da pronađu sredinu – da ne povrijede roditelja, a da ipak dijete ne ostane bez pažnje.

5. Posljedice nedostatka kategorizacije

Bez kategorizacije dijete ne može imati IOP, asistenta ni dodatne resurse. Nastavnici se snalaze kako znaju, daju lakše zadatke, kraće tekstove, pokušavaju motivisati dijete, ali sve to nije dovoljno. S vremenom dijete postaje svjesno razlike između sebe i vršnjaka, što utiče na njegovo samopouzdanje i odnos prema učenju. Tako nastaje začarani krug: dijete ne napreduje, roditelj negira problem, škola ne može formalno reagovati.

Studija slučaja

U jednoj osnovnoj školi, u odjeljenju šestog razreda, primijećeno je da više učenika ima ozbiljne teškoće u čitanju i pisanju. Tokom redovne nastave iz jezika, kada se obrađuju gramatičke cjeline kao što su pridjevi, glagoli i zamjenice, nekoliko učenika ne može da učestvuje u radu na istom nivou sa ostalima. Dok većina učenika uči da razlikuje vrste riječi i primjenjuje ih u rečenici, oni se i dalje bore sa osnovnim čitanjem i pisanjem.

Jedan učenik, na primjer, ne prepoznaje sva slova azbuke i često zamjenjuje glasove. Kada treba da pročita rečenicu, zaustavlja se na svakoj riječi, a ponekad je i ne uspije pročitati do kraja. U pisanju često izostavlja slova, ne povezuje riječi, a tekst mu je gotovo nečitljiv. U matematici ima slične poteškoće – ne zna redosljed brojeva, teško računa, ne razumije zadatke koji su izraženi riječima.

Nastavnici su vrlo brzo uočili da ovakva djeca ne mogu pratiti program koji je predviđen za njihov uzrast. Tokom časa učitelj ili predmetni nastavnik daje im jednostavnije zadatke – dok ostali učenici pišu rečenice i traže pridjeve u tekstu, učenici sa teškoćama dobijaju zadatak da napišu nekoliko slova azbuke ili da prepisu kratku riječ sa table. Nastavnici ih često ohrabruju i pohvale za svaki mali napredak, svjesni koliko im je teško.

Ipak, pored svih napora nastavnika, teškoće ostaju. Takav stav roditelja onemogućio je školi da pokrene formalnu proceduru i da obezbijedi podršku kroz individualni obrazovni plan (IOP).

Zbog toga su ova djeca formalno u redovnoj nastavi, ali su faktički „izvan sistema inkluzije“. Nemaju asistenta, dodatne časove, ni stručnu podršku logopeda ili defektologa. Njihov napredak u školi zavisi isključivo od dobre volje i truda nastavnika, pedagoga i razrednog starješine. Pedagog škole pokušava da kroz individualne razgovore motiviše učenike i pruži podršku nastavnicima u radu, ali bez institucionalne pomoći teško je ostvariti veći napredak.

Tokom razgovora sa nastavnicima uočeno je da svi prepoznaju potrebu za dodatnom podrškom, ali da se osjećaju ograničeno, jer nemaju mogućnost da formalno djeluju bez mišljenja komisije. Neki su izrazili i osjećaj nemoći, jer moraju ispuniti plan i program, a istovremeno pokušavaju pomoći učenicima koji su daleko ispod nivoa razreda.

Ovaj slučaj najbolje pokazuje kako se inkluzija u praksi ponekad odvija „tiho“ – bez papira, bez formalnog plana, ali sa mnogo truda i razumijevanja. To je ono što se u stručnoj literaturi naziva „skrivena inkluzija“. Djeca sa teškoćama su tu, u učionici, ali njihov rad i napredak nijesu vidljivi u sistemu. Njihove potrebe ostaju prepuštene empatiji i profesionalnoj savjesti nastavnika, što često nije dovoljno da im se pruži ono što zaista zaslužuju.

Ovaj primjer pokazuje koliko je važna saradnja između škole i roditelja. Da bi dijete dobilo podršku, neophodno je da postoji razumijevanje i otvoren dijalog. Kada roditelj negira problem, gubi se dragocjeno vrijeme, a posljedice se kasnije teško nadoknade. Istovremeno, škola bi trebalo da ima više slobode da pruži privremenu podršku i kada dijete nije kategorizovano, jer je očigledno da takva djeca postoje i da im je pomoć potrebna.

Diskusija

Na osnovu prikazanog slučaja može se reći da problem djece koja imaju teškoće u učenju, a nijesu kategorizovana, postoji u gotovo svakoj školi. Učenici koji ne znaju da čitaju i pišu u šestom razredu samo su jedan od primjera koliko sistem ponekad ne uspije da prepozna potrebe djece na vrijeme. Oni su svakog dana u učionici, ali kao da su nevidljivi. Učestvuju u nastavi, ali ne mogu da prate gradivo, ne razumiju zadatke i često se povlače jer osjećaju da zaostaju za drugima.

U ovoj situaciji nastavnici pokušavaju da pomognu koliko mogu. Daju lakše zadatke, više vremena, dodatna objašnjenja, i za svaku malu promjenu ih pohvalje. Ali, bez systemske podrške, to nije dovoljno. Oni rade po planu i programu, i teško je stalno balansirati između zahtjeva nastavnog plana i potreba djece koja su mnogo ispod nivoa razreda.

S druge strane, roditelji često ne prihvataju da dijete ima teškoće. Mnogi od njih vjeruju da će dijete „proći fazu“ ili da jednostavno „nije zainteresovano“. U stvarnosti, dijete se muči i gubi volju, jer mu škola postaje preteška. Tu nastaje glavni problem – dijete ostaje bez pomoći, a ni roditelji ni škola ne preduzimaju konkretne korake jer sistem to ne dozvoljava bez kategorizacije.

Iz sopstvenog iskustva smatramo da bi trebalo više razgovarati sa roditeljima i objasniti im da kategorizacija nije sramota, već pravo djeteta na podršku. Takođe, škole bi trebalo da imaju mogućnost da privremeno pruže pomoć i bez formalnih papira, bar dok se postupak ne pokrene. Pedagozi i nastavnici često najbolje znaju šta djetetu treba, ali su ograničeni pravilima.

Ovaj slučaj pokazuje koliko su školski radnici posvećeni i koliko ulažu truda da djeci pomognu, ali i koliko sistem ima „rupa“. Inkluzija bi trebalo da znači da svako dijete dobije podršku, ne da samo oni sa dokumentacijom imaju pravo na pomoć. Prava inkluzija mora da bude stvar srca i razumijevanja, a ne samo zakona i papira.

Zaključak

Na osnovu svega prikazanog, može se jasno zaključiti da u školama postoji značajan broj učenika koji imaju teškoće u čitanju, pisanju i savladavanju gradiva, a da nijesu kategorizovani. To znači da formalno ne ostvaruju pravo na individualni obrazovni plan, asistenta u nastavi ili bilo koji oblik stručne podrške. Iako su svakodnevno prisutni u učionici i pohađaju nastavu, ovi učenici su u suštini izvan sistema inkluzije. Njihove potrebe su stvarne, ali nevidljive.

Na primjeru učenika šestog razreda koji ne zna da čita ni piše, dok njegovi vršnjaci obrađuju gramatičke cjeline kao što su pridjevi i glagoli, vidi se koliki je jaz između zahtjeva programa i mogućnosti djece. Takva situacija ne donosi frustraciju samo učeniku, već i nastavnicima koji žele da pomognu, ali su ograničeni propisima i obavezama prema planu i programu. U praksi se pokazuje da škola pokušava da bude inkluzivna, ali bez podrške sistema to je teško.

Poseban problem predstavlja stav roditelja koji često ne žele da prihvate da dijete ima poteškoće. Razlozi su različiti – strah, neinformisanost, predrasude, ali rezultat je isti: dijete ne dobija podršku koja mu je potrebna. Kada se kategorizacija izbjegava, gubi se dragocjeno vrijeme, a dijete sa svakim razredom zaostaje sve više. Umjesto da se pravovremeno uključe stručne službe i obezbijedi pomoć, dijete se suočava sa sve većim osjećajem neuspjeha, nesigurnosti i stida.

Iz svega navedenog proizlazi da inkluzija u našim školama još uvijek nije dovoljno razvijena u praksi. Postoji volja nastavnika, pedagoga i stručnih saradnika, ali bez saradnje sa roditeljima i podrške sistema njihov trud ostaje ograničen. Skrivena inkluzija, kakvu smo prikazali u ovom radu, pokazuje da postoje djeca koja jesu u školi, ali su izvan sistema podrške, što nikako ne smije da bude cilj obrazovanja.

Da bi se ovakve situacije prevazišle, potrebno je razviti viši stepen fleksibilnosti u sistemu kako bi škole mogle da pruže privremenu podršku i djeci koja nijesu kategorizovana. Takođe, roditeljima treba pružiti više informacija i ohrabrenja da se ne plaše procesa kategorizacije. Škola, roditelji i stručne službe moraju raditi zajedno, sa zajedničkim ciljem – da dijete dobije podršku, napreduje i osjeća se prihvaćeno.

Na kraju, pravi zaključak ovog slučaja jeste da **inkluzija ne smije da bude samo riječ u zakonu, već svakodnevna praksa**. Dijete ne smije da čeka „papir“ da bi dobilo pomoć, jer svako dijete ima pravo na razumijevanje, pažnju i podršku. Škola koja to prepozna, makar i bez formalnih odluka, zaista sprovodi inkluziju u najdubljem smislu te riječi – kao izraz humanosti, brige i vjere u mogućnosti svakog djeteta.

Literatura

1. UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO.
2. *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju. Službeni list Crne Gore*, br. 64/02, 31/10.

HIDDEN INCLUSION: CASE STUDY

Abstract

This paper presents a case study of sixth-grade students in an elementary school who exhibit significant difficulties in reading, writing, and basic mathematical skills, although they have not been categorized or included in the formal system of inclusive support. During grammar lessons, such as those on adjectives and verbs, teachers face situations where some students still do not know all the letters and numbers, revealing a considerable gap between the requirements of the curriculum and the students' actual abilities. The aim of the paper is to present the phenomenon of "hidden inclusion," which occurs when children with learning difficulties participate in regular classes without individualized support, teaching assistants, or adapted learning plans. The presented case highlights the importance of teachers' empathy and professional flexibility in supporting children even when formal conditions for assistance are lacking. Special attention is given to the role of parents and their resistance to categorization, often stemming from fear, misinformation, and prejudice. The paper points to the need to help parents understand the meaning and purpose of categorization and to improve cooperation between schools, families, and professional services. It concludes that inclusion should not be merely an administrative procedure but a genuine process that encompasses all children who need support, regardless of whether they possess formal documentation or not.

Keywords: *inclusion, hidden inclusion, categorization, students with learning difficulties, school-family cooperation.*

Nada N. ŠĆEPANOVIC¹

RAZVOJ KOOPERATIVNOSTI I KOMPETITIVNOSTI MEĐU DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA PUTEM SARADNJE U KVIZU ZNANJA I SPOSOBNOSTI

Rezime

U ovom radu govorićemo kako se putem uključivanja predškolske djece u kvizove znanja i sposobnosti mogu negovati timski rad i saradnja, uz ispoljavanje potencijala i razvijanje takmičarskog duha kod djece.

Kako se djeca tokom odrastanja često međusobno upoređuju u mnogim odnosima, vještinama, rezultatima, možemo reći da je to vrsta takmičenja koje daje pozitivan podsticaj za dalji napredak i razvoj ukoliko se dijete pravilno usmjeri i shvati da je igra i kooperativnost tokom socijalnih igara osnovni smisao zdravog razvoja i napretka. Potencijalna opasnost za socio-emocionalni razvoj postoji ukoliko djeca ne prihvate poraz, ako razmišljaju samo o rezultatu, u ovom smislu o pobjedi na takmičenju u znanju i sposobnostima koje podrazumijeva učešće u kvizu.

Vaspitač od samog početka planiranja kviza upućuje djecu u aktivnosti koje djeca starijeg uzrasta nestrpljivo očekuju, objašnjava im šta je cilj, zatim kako da sarađuju, kako da pomažu jedni drugima i, na kraju, kako da pokažu empatiju ko god da je pobjednik, odnosno poraženi u toj igri.

Rad je usmjeren na realizaciju kvizova znanja i sposobnosti koji su održani u JPU „Dragan Kovačević“ u Nikšiću, sa djecom starijeg predškolskog uzrasta, gdje su djeca prije svega pokazala veliku želju za učešćem i ispoljavanjem sopstvenih potencijala na najbolji način. Ono što vaspitač treba najviše da njeguje tokom priprema jeste saradništvo, timski rad i spoznaju da će rezultati biti najbolji kada igraju složno i poštuju druge takmičare.

Ključne riječi: *dijete, vaspitač, ispoljavanje potencijala, takmičenje, kviz, saradnja.*

¹ Magistar savremene socijalne politike i socijalnog rada, specijalista predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Uvod

Igra je nezaobilazan segment svakodnevnih aktivnosti u vrtiću, a svaki vaspitač nastoji da njeguje pozitivnu klimu i međusobno uvažavanje djece tokom igre u grupi. Kroz igru dijete želi da razvija osjećanje pripadanja, da zna da jednako vrijedi kao svako dijete iz grupe; međutim, oni imaju i socijalnu odgovornost koju vaspitač podstiče tokom igre. Djeca se odmalena, počevši od porodice, upoređuju jedni sa drugima – bratom, sestrom, drugom, drugaricom. U nadi da će na taj način roditelji podstaći dijete da bude bolje i uspješnije, možda nesvjesno čine i greške koje dovode djecu do niskog stepena samopouzdanja, straha od neuspjeha i „moranja“ da budu bolji od drugog.

Jedan od vidova evaluacije rada sa djecom starijeg predškolskog uzrasta jeste organizovanje kvizova znanja i sposobnosti na različite teme. Na taj način djeca pokazuju šta su naučila tokom boravka u vrtiću, druže se i ujedno zabavljaju. Edukacija i zabava prepliću se tokom trajanja kviza. Pripreme su detaljne, a najviše vremena posvećujemo stvaranju prijatne atmosfere u grupi. Znanje se stiče tokom svakodnevnih aktivnosti, ali ono što je prioritet da bi djeca mogla učestvovati u kvizu, timski rješavati zadatke, jeste podučiti ih da govore o situacijama u kojima se ne osjećaju dobro i koje im se ne sviđaju tokom igre. Sasvim je prirodno da se tokom igre posvađaju, naljute, napuste igru. Znati riješiti sukob, veoma je važan zadatak za svakog vaspitača. Mnoga djeca nijesu u stanju izkazati riječima ljutnju ili nezadovoljstvo, ali prema njihovom ponašanju vaspitač može zaključiti da nešto nije u redu. Kako će reagovati, na koji način riješiti sukob, zavisi od mnogih faktora. Najprije od dobrog poznavanja svakog djeteta, od brojnosti i sastava grupe, kao i od njegove kreativnosti u stvaranju pozitivnog ambijenta u radnoj sobi.

Pripremne aktivnosti

Zadatak vaspitača jeste njegovanje kooperativnosti tokom pripreme djece za učešće u kvizu. Kada u grupi vlada harmonija, kada se djeca uzajmno pomažu, zajedno rješavaju zadatke tokom igre, onda je takmičenje u drugom planu. Da bi bilo tako, vaspitači stvaraju podsticajnu atmosferu u grupi, organizuju različite aktivnosti kako bi na pristupačan način djeca usvojila znanja o rješavanju eventualnih sukoba, na zadovoljstvo svih učesnika sukoba.

Posredovanjem vaspitača dolazi do uzajamnog usaglašavanja, dogovora, pomirenja ukoliko nastane neka konfliktna situacija među potencijalnim takmičarima, a vrhunac svega je topao, iskren zagrljaj. Ovo je pravi način rješavanja sukoba, i uvijek treba ohrabriti cijelu grupu da ovakav gest bude pozdravljen velikim aplauzom svih drugara. To veoma snažno djeluje na svu djecu. Zapaženo

je da taj zagrljaj, praćen aplauzom, dugo ostaje u njihovom sjećanju i postaje dobar primjer za naredne situacije koje će se sigurno, bez obzira na naše želje, dešavati. Djevojčice često samoinicijativno pjevaju pjesmicu „Mir, mir, niko nije kriv“ kad god se posvađaju, i nakon toga nastavljaju igru. Sve to izgleda kao ritual.

Navešćemo igru koja se često koristi za stvaranje prijatne atmosfere u grupi: „Neću da budem sam“ – igra za oslobađanje i bolje upoznavanje. Djecu izvedemo u dvorište vrtića, gdje formiraju krug. Jedno dijete izlazi iz kruga i razbrajanjem izgovara riječi: „Ja mogu nekome koga znam svoje slobodno vrijeme da dam, jer neću da budem sam!“ Posljednjim izgovorenim slogom brojalice obilježeno je dijete koje će ući u krug. Njega dijete uvodi u krug pantomimom, pokazujući mu da i ono radi isto, tj. oponaša ga (pokazuje mu ono što voli da radi u svoje slobodno vrijeme, te tako zajedno kobajagi igraju fudbal, čitaju knjigu, plešu...). Na taj način jedni druge bolje upoznaju i stvaraju prijatnu atmosferu u grupi. Tako, bez riječi, samo pantomimom, komuniciraju dok se ne završi igra oponašanja. Na kraju im svi plješću, a igru nastavlja onaj koji je izabran – on sada bira.

Djeca pomoću ovakvih igara prepoznaju i uvažavaju svoje potrebe, ali takođe postaju osjetljiva i otvorena za potrebe drugog. Biti dio grupe, dio tima, učestvovati u postizanju zajedničkog uspjeha, želja je većine djece. Za ovaj vid zajedništva, kviz je savršena aktivnost. Svako dijete mora znati da je bitan član tima, da je jedinstveno, da vrijedi kao i drugi, da ima ista prava kao i drugi, te da zahvaljujući tim osobinama može doprinijeti uspjehu tima. Kooperacija među djecom stvara se od prvog koraka u vrtiću, a sve nakon toga je uspjeh zajedničkog stvaranja, zajedničke igre. Kada grupa dobro funkcioniše, djeca su spremna za zdrave takmičarske igre u kojima su svi pobjednici. Kada se djeca dobro pripreme za timski rad, vrši se odabir najboljih putem internog kviza (na nivou vaspitne grupe/jedinice). Prilikom formiranja timova za interna takmičenja vrlo brzo se može uočiti koje se dijete izdvaja u određenoj vještini ili oblasti. Prvo formiramo „slučajne“ timove da se djeca ne bi ljutila. Činimo to tako što ćemo iz šešira izvlačiti papirić na kojem je ispisano ime djeteta, da vaspitač ne bi favorizovao neko dijete zbog toga što zna njegove sposobnosti. Nakon prepoznavanja potencijala i snalažljivosti pojedinaca tokom igre „Kvizić“, vaspitač može, prije svega, da uoči dječiju motivaciju za učešće u ovakvom vidu kolektivne igre. On treba da napravi dobru strategiju unutar tima, da prepozna najbolje kod svakog djeteta i uputi ih kako treba da funkcioniše jedan tim da bi došao do najboljih rezultata.

Krajem školske godine u JPU „Dragan Kovačević“ iz Nikšića organizujemo kvizove znanja i sposobnosti na nivou svih vaspitnih jedinica kao jedan od vidova evaluacije rada sa djecom starijeg predškolskog uzrasta. Nastojimo da bude

ravnopravan broj dječaka i djevojčica, pa stoga ekipu čine dva dječaka i dvije djevojčice. Praksa je da organizujemo četvrtfinale, polufinale i finale. Svaka ekipa ima svoj naziv i svoje obelježje, majice iste boje, upoznati su sa pravilima igara i spremni za igru. Kviz uvijek ima samo izuzetne pohvale od roditelja i gostiju iz škola (učitelji i pedagozi) koji su pozvani kao članovi žirija.

Najbolji dobijaju pohvale i nagrade, dok ostali treba da rade na poboljšanju svojih znanja i vještina.

Značaj učešća u kvizu za razvoj djeteta

Organizovanje kvizova znanja i sposobnosti u vrtiću predstavlja uvod u takmičarske igre koje imaju ključnu ulogu u razvoju samopouzdanja kod djece. Samopouzdanje je veoma bitno u predškolskom uzrastu jer kada djeca uspešno savladaju izazove i ostvare dobre rezultate, to im pomaže da izgrade pozitivnu sliku o sebi, čime jačaju i vjeruju u svoje sposobnosti i znanja. Pored toga, kviz često pruža priliku za učenje o fer-pleju i poštovanju pravila, što je za ovaj uzrast veoma značajno, a istovremeno doprinosi razvoju pozitivnih karakternih osobina. Takođe, prepoznavanje djetetovog truda i rada, kao i njegova sposobnost da se nosi sa porazom, važni su za podsticanje i usmjeravanje emocionalnog razvoja djeteta.

Veoma je važno da se kod djece razvije zdrav odnos prema takmičenju. „Psiholozi smatraju da su ljudi kod kojih je takmičarski duh razvijen na pravi način zadovoljniji, srećniji, uspešniji, da im je kvalitet života na visokom nivou, ali i da imaju stalnu želju da poboljšaju sebe i da na tome aktivno rade. Jasno je onda zašto još od najranijih uzrasta treba da učinimo, najbolje što možemo, da dete dobije želju da se razvija u odnosu na druge, ne da bi se poredilo i trudilo da bude bolji od drugih, već, što je još važnije, treba da ih bodrimo da budu bolji od sebe juče, da budu najbolji što mogu da budu!“²

Takođe, rješavanje problemskih situacija koje kviz nosi sa sobom, brzina donošenja odluka u timu, kao i prevazilaženje prepreka u timu, doprinose učenju i razvoju socijalnih vještina.

Različite igre koje vaspitači pažljivo pripremaju u okviru kvizova, predstavljaju izazove koji zbližavaju ne samo djecu već i roditelje i vaspitače koji su uključeni u kreiranje i realizaciju ovih značajnih događaja u vrtiću.

² <https://backapalankavesti.com/zanimljivosti/kako-razvijamo-takmicarski-duh-kod-dece-i-za-sto-je-to-vazno/>

Zaključak

Tim ne može biti produktivan bez saradnje. Saradnja je neophodna jer sami možemo napraviti nešto, a zajedno možemo sve. Činjenica je da neka djeca posjeduju znanja iz jedne oblasti, druga znaju neke druge vještine i dobro se snalaze u novim situacijama, neko je kreativan, a neko ima „kefalo“ za sve; kada se udruže svi, zajedno mogu sve – to je recept za uspjeh u kvizu znanja i sposobnosti. Vrlo je bitno razvijati timski duh kod djece. Ukoliko se djeca iz tima dobro poznaju, i uz to znaju da podijele svoja zaduženja, odrede ko će im biti vođa – takmičarski duh i uspjeh neće izostati.

Cilj ovakve vrste takmičenja nije da dobijemo pobjednika i poraženog, već je najvažniji rad na sebi kroz koji djeca sazrijevaju svjesna da je takmičenje sastavni dio života i da se na neki način cijelog života takmičimo, prije svega da bismo postali najbolja verzija samih sebe.

Stечene kooperativne vještine i razvijen takmičarski duh predškolske djece i te kako će olakšati njihovo uključivanje u ozbiljnije i zahtjevnije školske igre i, naravno, obaveze koje ih čekaju u školi.

Literatura

1. Blagajac, Mr S. (1995). *Igra mi je hrana*. Beograd: Asocijacija „Sport za sve“.
2. Jović, N., Kuveljić, D. (2005). *Kako stvarati prijatnu atmosferu za učenje (riznica igara)*. Beograd: Kreativni centar.
3. Kamenov, E. (1989). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo: Svjetlost.
4. *Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (3–6 godina)*. (2011). Podgorica: Zavod za školstvo.
5. <https://backapalankavesti.com/zanimljivosti/kako-razvijamo-takmicarski-duh-kod-dece-i-zasto-je-to-vazno/26.07.2025>.

DIVELOPMENT OF COOPERATION AND COMPETITIVNESS AMONG PRESCHOOL CHILDREN BY PARTICIPATION IN THE KNOWLEDGE AND SKILLS QUIZ

Abstract

This paper explored how inclusion of preschool children in quizzes of knowledge and skills, foster teamwork, and cooperation where they can manifest their potential and develop competitive spirit.

As children often compare themselves to each other in many relationships, skills, and results during growing up, we can say that it is a type of competition that provides a positive incentive for further progress and development if the child is properly guided and understands that play and cooperation during social games is the basic meaning of a healthy development and progress. There is a potential danger for socio-emotional development if children do not accept defeat, if they think only about the result, in this sense about winning the competition in knowledge and skills implied by participation in the quiz.

From the very beginning of planning the quiz, an activity that older children look forward to, the teacher explains to the children what the goal is, how to cooperate, how to help each other and, finally, how to show empathy to whoever is the winner or the loser in that game.

The paper is focused on the implementation of knowledge and skills quizzes, which are held in the PPI Dragan Kovačević – Nikšić with each older group as a final activity, the children showed a great desire to participate and reach their full potential. What the teacher should foster the most of all during the preparations is cooperation, teamwork, and realization that best results come when they play together and respect other competitors.

Key words: *child, teacher, kindergarten, reaching one's potential, competition, quiz, cooperation.*



NASTAVNO-VASPITNI RAD



Jasmina NIKČEVIĆ¹

ČITANJE NA STRANOM JEZIKU – PROSTOR SLOBODE I ZADOVOLJSTVA

Rezime

Ovim radom željeli bismo da ukažemo na izazove čitanja kao posebno značajne komponente u nastavi/učenju stranih jezika i mogućnostima da postane „zadovoljstvo u tekstu“² i „izvor slobode“.³ Predstavimo savremene francuske autore koji se bave ovom problematikom i njihova djela koja nijesu prevedena, tako da se čitanje i istraživanje pomenutih publikacija otvorilo kao poseban *prostor slobode i zadovoljstva* autorke ovoga rada.

Razvijanje kompetencije čitanja, a posebno podsticanje zadovoljstva u čitanju i ovladavanju ovom vještinom, neophodno je u formiranju cjelovite zadovoljne i radosne ličnosti djeteta i mladog čovjeka. Savremena glotodidaktika svojim humanističkim aspektom omogućava i favorizuje samostalnost i kreativnost u procesu čitanja zahvaljujući, između ostalog, *Neotudivim pravima čitaoca* Danijela Penaka, francuskog profesora književnosti i poznatog pisca. Prikazaćemo mogućnost transponovanja i prilagođavanja *prava čitaoca* pedagoškim principima i zahtjevima u učionici maternjeg ili stranog jezika, sa ciljem podsticanja i razvijanja ljubavi prema čitanju.

Ključne riječi: čitanje – izvor zadovoljstva i slobode, Danijel Penak, *prava čitaoca*, metodika nastave stranog jezika.

¹ Doc. dr Jasmina Nikčević, Filološki fakultet – Nikšić, Univerzitet Crne Gore.

² „Ako neku rečenicu, priču ili reč čitam sa zadovoljstvom, onda je ona sa zadovoljstvom i napisana“ – tako piše Rolan Bart u svom poznatom eseju o zadovoljstvu u tekstu. *Le plaisir du texte*, remek djelo Rolanda Barta (1915–1980), u kojem francuski esejist i semiolog istražuje afektivnu, intimnu relaciju između čitaoca i teksta.

³ Mark Levi (Marc Lévy), savremeni francuski pisac koji svoju tvrdnju da je „čitanje izvor slobode“ ilustruje rečenicom iz pisma kojim mu se obratio jedan politički zatvorenik: „Mogu da zatvore moje tijelo iza zidova i rešetaka, ali kada čitam, niko i ništa ne može da zaustavi moj um da putuje svuda po svijetu i da živi u slobodnoj zemlji.“

Uvod

Brojni su teorijski pristupi i modeli koji su težili da razumiju prirodu čitanja, od aktivnosti mehaničkog dekodiranja osnovnih jezičkih znakova, preko čitanja kao psiholingvističke igre pogađanja, čitanja kao pregovaranja o značenju, zatim modela zasnovanog na afektivnim elementima, sve do dinamičnog interaktivnog procesa obrade podataka iz višestrukih izvora (Šamo, 2014). Metjusion je smatrao da proces započinje našom odlukom o čitanju ili nečitanju, a odluka je pod uticajem afektivnih faktora poput stavova, motivacije, raspoloženja, emocija (Mathewson, 1976).

Jedan od mogućih odgovora na zapitanost zašto čitamo i ukazujemo na važnost ove fundamentalne jezičke vještine, možemo naći u djelu *Pohvala čitanju: samoizgradnja ličnosti*,⁴ francuske antropološkinje i književnice Mišel Peti:

Da bih se izmjestila iz ovog vremena, iz prostora svagdašnjeg, da bih stupila u svijet širine. Da bih skliznula u neko drugo i drugačije iskustvo, da bih se približila onome drugom u sebi, da bih ga spoznala i manje ga se plašila. Da bih saznala kakva su rješenja pronađena za teškoće bivstvovanja na zemlji. Da bih mogla i poetično da živim na ovom svijetu, a ne samo da se prilagođavam pukom proizvodnom univerzumu. (2002: 133)

Čitanje nam omogućava uspostavljanje jednog posebnog doživljaja jezika i odnosa sa jezikom koji nije striktno komunikativan. Zadovoljstvo i uživanje u čitanju najveće je kada mu se potpuno prepustimo, izvan stega, ograničenja i vremenskih rokova koji vladaju našim životima. Oni koji su djetinjstvo i odrastanje živjeli i imali prije nego što je zavladao pretjerano užurbani digitalni svijet, s nostalgijom mogu da vizualizuju duga „razvučena“ poslijepodneva provedena u čitanju romana punih avantura, bez specijalne informativne ili edukativne pouke, sa glavnim ciljem da čitanje bude zabavno i opuštajuće. Zadovoljstvo tih trenutka bilo je intenzivno doživljeno, a sjećanje na njih prijatno umirujuće i poslije nekoliko decenija.

Čitanje danas

Povratak u realnost današnjice nije naklonjen uživanju u knjizi. Međutim, uz potpunu svijest o realnim teškoćama i promjenama koje su stvarnost 21. vijeka i svijeta koji je mnogo više proizvodno-potrošački univerzum nego što je poetičan, moramo se potruditi da i mlađima (u porodičnom i školskom okruženju)

⁴ Michèle Petit, *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Paris, Bélin, 2002.

predočimo važnost i ljepotu zadovoljstva i uživanja u čitanju, znajući da manje čitanja znači manju pismenost.

Razvoj informacionih tehnologija, ali i nedovoljna motivisanost nastavnika dovele su do novog trenda koji se širi među našim učenicima osnovnih i srednjih škola, a u pitanju je gubljenje navike čitanja školske lektire i knjiga uopšte, što kao posljedicu za sobom donosi manjak njihove pismenosti i elokventnosti. Popularizacija interneta, društvenih mreža i ostalih sličnih sadržaja doprinijela je, između ostalog, padu interesovanja za čitanjem knjiga, što je ranije bila podrazumijevana pojava među učenicima. Laka dostupnost prepričanih djela velikana svjetske i naše književnosti koja se mogu naći na različitim pretraživačima, proizvode čini da samo rijetki učenici još uvijek čitaju knjige.

Istraživanja OECD-a pokazuju da ništa ne može da zamijeni papirnu knjigu. Čitaoci knjiga imaju mnogo bolje vještine čitanja od čitalaca digitalnih formi. Podrazumijeva se i neuporedivo veće zadovoljstvo koje pružaju knjige.

Možemo da budemo opravdano neveseli pred ovim istinama i da lamentiramo nad prošlim boljim čitalačkim vremenima, ali naša je obaveza da kritički ukazujemo na ozbiljnost problema i pokušavamo da nalazimo rješenja.

***Natjerajte ih da čitaju!*⁵**

Isti problem nečitanja knjiga je veoma prisutan, aktuelan i zabrinjavajući svuda u svijetu, o čemu svjedoče brojna djela i publikacije. Ovom prilikom ukažemo na istraživanja savremenih francuskih autora. Uprkos naslovu *Natjerajte ih da čitaju! Da tako okončamo s digitalnim kretenom*, nova knjiga eksperta iz oblasti učenja, pamćenja, kognitivnosti, doktora i neurofiziologa Mišela Demiržea, direktora Istraživačkog centra Univerziteta u Lionu, nije samo „vapaj iz srca“, već plod dugogodišnjeg naučnog rada. Primjenjujući svoju metodu, dokazanu u prethodnim radovima,⁶ autor je godinama prikupljao podatke iz naučnih istraživanja o čitanju i njihovu organizovanu sintezu predstavlja u ovoj knjizi. Uz potkrjepljujuće dokaze, opisuje kako ljudski mozak funkcioniše da bi se prilagodio čitanju, „dešifrovanju tih malih znakova koje je čovječanstvo izmislilo prije jedva 5.000 godina“ (Desmurget, 2023: 17). Pokazuje kako je takvo dešifrovanje korisno onima koji ga dosljedno praktikuju i pretvore ga u naviku. Pošto je prvo proučavao naučnu literaturu posvećenu svemu što pozitivno utiče na razvoj, doktor Demirže zaključuje da čitanje knjiga donosi najdublje transverzalne i generalne koristi od najranijeg uzrasta. Favorizuje čitanje književnih

⁵ Michel Desmurget, *Faites-les lire ! Pour en finir avec le crétin digital*, 2023.

⁶ 2011. *TV Lobotomie - la vérité scientifique sur les effets de la télévision* 2019. *La fabrique du crétin digital. Les dangers des écrans pour nos enfants*, „livre de salubrité publique“ prix Femina essai (proglašena za *Knjigu javnog zdravlja*)

tekstova, beletristike, u zavisnosti od uzrasta, jer je čitanje zadovoljstvo, a to zadovoljstvo sa svojim pozitivnim efektima čini „krug vrлина“.

Autor tvrdi da je ljudski kognitivni razvoj nemoguć samo uz upotrebu ekrana, čak i uz interaktivnost koju nudi digitalna tehnologija. Oslanjajući se na brojne studije, ukazuje na neophodnost angažovanja odraslih (roditelja, nastavnika, političkih lidera), budući da je u pitanju intelektualni razvoj djece i mladih. Naravno ističe suštinsku ulogu porodičnog okruženja, posebno roditelja, u procesu vaspitanja djece i njihovog uticaja na navike čitanja.

Uloga roditelja je neophodna od prvih dana djetetovog života da ga vode ka zadovoljstvu čitanja kroz pričanje priča/bajki, komentarisanje slika, dijeljenje sopstvenih iskustava, svoje istorije, svoje kulture, zatim kroz zajedničko čitanje čak i dugo nakon što dijete nauči da čita. Studije pokazuju da je čitanje zadovoljstvo koje pozitivno utiče kako na razvoj mozga (razvoj inteligencije, jezičko i kognitivno obogaćivanje, stimulacija kreativnosti) tako i na razvoj emocionalnih i socijalnih vještina (razumijevanje kompleksnosti svijeta i društva, razumijevanje i poštovanje drugih i razvoj empatije) i dugoročno utiče na budući akademski i profesionalni uspjeh. Knjiga Mišela Demiržea daje alate za razumijevanje izazova čitanja, ali i sredstva za razvoj strategije za rješavanje ovih izazova: „U svim oblastima koristi od 15 do 30 minuta dnevnog čitanja su duboke i uočljive.“ (2023: 124)

***Kako sam naučila da čitam*⁷**

Anjes Dezart, francuska književnica i prevoditeljka jevrejskog porijekla, rođena je 1966. godine u Parizu; od ranog uzrasta francuski jezik smatra stranim a ne maternjim, s obzirom na to da se paralelno služi arapskim i ruskim jezikom, kao i jidišem. Sebe opisuje kao osobu koja je azil potražila u svijetu riječi i književnosti, a književni su joj uzori Primo Levi, Dostojevski, Fokner. Karijeru započinje kao autorka dječjih knjiga, ali skoro istovremeno počinje objavljivati i prozu za odrasle. Od 1992. do 2006. godine objavila je dvadesetak proznih djela za djecu, a prva knjiga za odrasle izlazi 1993. godine. Riječ je o romanu *Quelques minutes de bonheur absolu* (*Nekoliko trenutaka apsolutne sreće*), slijede nagrađeni roman *Un secret sans importance* (*Nevažna tajna*, 1996), *Cinq photos de ma femme* (*Pet fotografija moje žene*, 1998), *Les bonnes intentions* (*Dobre namjere*, 2000), *Le principe de Frédelle* (*Fredelin princip*, 2003), *Mangez-moi* (*Pojedite me*, 2006), a u proljeće 2009. objavljeno joj je i djelo *Le remplaçant* (*Zamjenik*). Djela su joj prevedena na sve važnije evropske jezike i podjednako su cijenjena i izvan Francuske.

⁷ Agnès Desarthe, *Comment j'ai appris à lire*, 2013.

Na naslovnoj strani knjige *Kako sam naučila da čitam* navedena je i ocjena kritike časopisa *Libération: Knjiga koja će olakšati srca brojnih čitalaca*. U ovom istinskom introspektivnom istraživanju Anjes Dezart bavi se delikatnom temom odbacivanja čitanja kroz lično iskustvo, ali tegoban odnos prema čitanju, koji opisuje, odražava mnoge druge situacije koje su doživjeli mladi ljudi iz veoma različitih sredina. Kada je Anjes Dezart napisala: „Sa deset godina sam krenula u šesti razred. Izjavila sam da ne volim da čitam“, to zvuči kao tvrdnja koja, iako motivisana drugačijim društvenim kontekstom, podsjeća na knjigu Danijel Salenav *Ne volimo da čitamo*,⁸ koja je u svom naslovu preuzela komentare učenika srednje škole La Markizan u Tulonu, za koje su književnost, istorija, kultura bile apstrakcije u najboljem slučaju, a najčešće i najviše pokazatelji školskog neuspjeha, čak i društvene isključenosti čijim su se žrtvama osjećali.

Anjes Dezart, vraćajući se skoro pola stoljeća unazad, u sjećanja iz djetinjstva, pokazuje svu složenost stvarnosti koju može obuhvatiti rečenica „Ne volim da čitam“. Polazeći od zapažanja ove odbojnosti izražene od ranog djetinjstva, ona sprovodi fascinantno istraživanje i povlači niti između tekstova koji se daju za čitanje u školi ili kod kuće i sopstvenog iskustva. Iznosi različite, ali ne i kontradiktorne hipoteze: osjećaj nepripadanja kulturi koju su nametala književnost i djela po školskom programu; odbijanje književnog konformizma u školi kao u salonima; dominacija francuskog jezika i nepovoljno poređenje sa bogatstvom drugog jezika, npr. poezijom i emocijom arapskog jezika kojim je govorio njen otac, ljekar, rođen u Libiji; osjećaj izdaje prema ženama iz očeve porodice koje nijesu imale pristup kulturi i obrazovanju; njena porodična istorija obilježena sa majčine strane iskustvom koncentracionih logora. U potrazi za razlozima za njeno nekadašnje „ne volim da čitam“, Anjes Dezart vodili su velikani poput Gi de Mopasana, Margerit Diras, Čestera Hajmsa, Isaka Baševisa Singera.

Čitanjem postajemo čitaoci

Uz sve naše generacijski drugačije iskustvo i profesionalne profesorske deformacije i iz toga proizašlu prirodnu kritičnost prema nedovoljnoj posvećenosti čitanju i oslanjanju na knjigu kod mladih generacija, mislim da moramo, kao neko ko osluškuje mlade i suštinski je zainteresovan za njihovu budućnost, krenuti od osnovne pretpostavke da „čitanjem postajemo čitaoci“.

Ako pričamo priče i čitamo bajke maloj djeci, ako ih izložimo direktnim susretima sa knjigama u pristupačnom životnom prostoru, ako im pružimo raznovrsna i zanimljiva štiva, ako ih podstičemo na maštovito čitanje kroz igru, ako im pružamo primjer svojom ljubavlju prema čitanju, ako ih vodimo u biblioteke od ranog uzrasta, ako u učionici organizujemo kreativnu čitalačku atmosferu,

⁸ Danièle Sallenave, *Nous, on n'aime pas lire*, 2009.

ako ih podstičemo na što više čitanja koje poboljšava njihovo umijeće čitanja, ako ih ohrabrujemo i pohvaljujemo tokom svih aktivnosti, možemo pokrenuti i kontinuirano razvijati njihovu ljubav prema knjizi i zadovoljstvu koje čitanje pruža.

Navedene hipoteze podsjećaju na lična, pedagoška i spisateljska dominantna interesovanja Danijela Penaka, francuskog profesora i savremenog književnika i njegovu izvanrednu misao i imperativ: *Nikada ne potcjenjujte i ne ismijavajte one koji ne čitaju, ako želite da čitaju jednog dana!* (Pennac, 1992)

Danijel Penakjoni (pravo Penakovo ime) rođen je 1944. godine u Maroku, a zbog čestih prekomandi njegovog oca, vojnog inženjera, porodica je živjela širom svijeta: u afričkim državama Džibutiju, Etiopiji, Alžiru i Maroku, potom u Indokini i, na kraju, na jugu Francuske. Sa njima je putovala i porodična biblioteka u kojoj je mali Danijel pronalazio radost i uživanje. Iako je obožavao da čita, jedva je naučio da piše. Smatrali su ga lošim đakom, a njegovi učitelji su tvrdili da je beznadežan slučaj. Međutim, Danijel Penak je neumorno, strasno čitao i vrlo rano počeo da prevodi i piše. U školi je s drugovima iz razreda razmjenjivao literarne sastave za domaći iz matematike. „Tako sam i počeo da pišem – na školskoj crnoj berzi“ (Pennac, 2007).

Uprkos svemu, Danijel se nije predavao i završio je fakultet, zaposlio se kao profesor francuskog jezika i književnosti, napisao tridesetak djela i postao priznati, višestruko nagrađivani pisac (*Prix du Livre Inter* 1990. za djelo *La petite marchande de prose / Mala prodavačica proze*, prestižnu nagradu *Prix Renaudot* 2007. za knjigu *Chagrins d'école / Školski jadi*, a nagradu za životno djelo *Grand Prix Metropolis* 2008. godine).⁹

U djelu *Kao roman*,¹⁰ eseju o aktivnoj, lucidnoj pedagogiji punoj entuzijazma, Penak predstavlja „Neotuđiva prava čitaoca“ kojima ističe „anarhističku“ intervenciju čitaoca (uključujući i školu), koji ima pravo da preskače stranice, da ne završava knjigu i da beskrajno ponovo čita odlomke koji mu se sviđaju, da luta kroz priču i slobodno priča o njoj kako bi pojačao zadovoljstvo. Prema riječima Mišela Šmita, „...prava formula za romanopisca je da izazove uranjanje u maštu, u priču obojenu humorom, blagim populizmom i ponekad sanjarenjem, pritom jasno obilježenu jednostavnim rečenicama“.¹¹

Danijel Penak je napravio savremenu himnu čitanju kroz deset neotuđivih prava čitaoca:

1. Pravo da ne čitam
2. Pravo na preskakanje stranica

⁹ <https://www.odiseja.co.rs/autori/biografija-autora-danijel-penak-21>

¹⁰ Daniel Pennac, *Comme un roman*, 1992.

¹¹ Michel P. Schmitt, „Pennac Daniel (1944 –)“ [archive] in Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 27 janvier 2025.

3. Pravo da se knjiga ne završi
4. Pravo na ponovno čitanje
5. Pravo čitanja bilo čega
6. Pravo na bovarizme (fantazije, izmještanje iz stvarnosti etc.)
7. Pravo na čitanje bilo gdje
8. Pravo čupkanja iz knjiga tu i tamo – čituckanje
9. Pravo na čitanje naglas
10. Pravo na ćutanje.¹²

Ovih deset pravila, kako je prethodno navedeno, prvi put su objavljena u sklopu autorovog djela *Comme un roman* iz 1992. Ponovo su aktuelizovana i obogaćena 2012. godine, ovoga puta kao zasebna knjižica sa atraktivnim i duhovitim ilustracijama u ediciji *Gallimard Jeunesse* – predviđena za uzrast od 7 do 12 godina.

Primjena Penakovih prava čitaoca u školskom okruženju

Neotuđiva prava čitaoca mogu poslužiti, upravo u tom glavnom ciklusu za učenje čitanja i razvijanje sklonosti prema knjizi kod djece, kao dobar instrument roditeljima, pedagozima i nastavnicima za usmjeravanje i snaženje usvajanja ove vještine i na maternjem i na stranom jeziku, jer su mehanizmi i strategije vrlo slični.

Metodika nastave jezika i književnosti, maternjeg kao i stranih, osim kognitivnog ima i duboko humanistički aspekt. Omogućava i favorizuje autonomnost, podstiče na samostalnost i kreativnost u procesu učenja, ukazuje, osim na neophodnost permanentnog razvijanja jezičkih kompetencija, na značaj stalnog međusobnog razumijevanja, saradnje, uvažavanja, tolerancije, poštovanja različitosti, kulture dijaloga, interkulturalnog prožimanja i uvažavanja. Treba da doprinosi svestranom i širokom usvajanju sposobnosti primjenljivih i u drugim disciplinama i razvijanju smisla za opservaciju i kritičkog mišljenja o sebi i drugima, i tako značajno utiče na formiranje ličnosti u cjelini.

Za ostvarivanje svih ovih mnogostrukih ciljeva, sažetih u formiranje cjelovite zadovoljne i radosne ličnosti djeteta i mladog čovjeka, neophodno je upravo razvijanje kompetencije čitanja, a posebno podsticanje zadovoljstva i uživanja u čitanju i pravom oslanjanju na knjigu, zahvaljujući i Penakovim pravilima koja ćemo transponovati i prilagoditi pedagoškom nivou, okviru i zahtjevima.

¹² 1. Le droit de ne pas lire. 2. Le droit de sauter des pages. 3. Le droit de ne pas finir un livre 4. Le droit de relire. 5. Le droit de lire n'importe quoi. 6. Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible.) 7. Le droit de lire n'importe où. 8. Le droit de grappiller. 9. Le droit de lire à haute voix. 10. Le droit de nous taire

Za početak, moramo imati na umu istinu da se pristup svijetu pisane riječi ne podrazumijeva sam po sebi. Moramo predvidjeti brojne aktivnosti sa elementima igre, uređenje prostora, odnosno jednog kutka u učionici koji je posvećen upravo uživanju u čitanju. Tome doprinose brojni opipljivi elementi: jastučići, plišane igračke, rekviziti koji se pominju u knjigama koje čitamo, sve zajedno u ambijentu udobnosti, osvijetljenosti, ušuškanosti. Sami učenici učestvuju u raspoređivanju i pripremanju čitalačkog kutka. Zatim, neophodno je pripremiti raznolik izbor knjiga za čitanje u pogledu žanra, tema, ilustracija. Mogu se dodati i dodatni, tematski odgovarajući predmeti, kao podrška i simbol interesovanja učenika (priroda, životinje, muzika, ples, sportovi). S vremena na vrijeme, ali u kontinuitetu, treba obnavljati i mijenjati repertoar knjiga, uz zadržavanje onih naslova koji su posebno traženi i omiljeni kod djece. Biblioteka, odnosno police koje podražavaju fizički okvir biblioteke, pogodnije su od kutija u kojima bi djeca preturala.

Na nivou upravljanja vremenom, mora se planirati tačno vrijeme predviđeno za uživanje u čitanju, prilagođeno djeci, kroz određen okvir časa i otvorenog kurikulumu, uz vođenje računa da ne prekinemo strogo nekoga ko je uronio u čitalački svijet.

Na nivou pedagoških vrijednosti, kako bi se kroz ovakve aktivnosti pomoglo učenicima da podstaknu ili povrate želju za čitanjem, one moraju imati „razigrani“ aspekt i ne mogu se ocjenjivati. Veoma je važno pažljivo posmatrati, pratiti i istaći svaki napredak. Moramo prihvatiti da svaki učenik napreduje svojim tempom. Prirodno je očekivati greške, sporo napredovanje i moguće loš izbor knjiga ili odlomaka za čitanje, ali moramo biti tolerantni i otvoreni u odnosu na osjećanja učenika. Treba ih slušati i uvažavati njihovo mišljenje čak i ako im se knjiga nije dopala, pitati ih da objasne zbog čega i uzeti u obzir njihove odgovore povremeno organizujući druge aktivnosti.

Prethodno smo podsjetili na ciljeve metodike nastave jezika i književnosti – razvoj cjelokupne ličnosti; kroz ove predložene koncepte primjene Penakovih prava čitaoca, naročito je riječ o snaženju samopouzdanja mladih osoba. Kroz aktivnosti zasnovane na hipotezi da se čitanjem postaje čitalac, učenici postaju otvoreniji i senzitivniji za svoje saznanje i stvaralačke potencijale i razvijaju svijest i sigurnost da su sposobni da ovladaju vještinama čitanja i uživanja u ljepoti otkrivanja knjige.

Važno je u učioničkom kutku za čitanje favorizovati dinamiku grupe, odnosno grupnog ili binomskog interaktivnog oblika rada koji je podsticajan i motivišući. Pri tome treba omogućiti, kao dobar nastavnik-medijator, da svi učenici slušaju i poštuju jedni druge, da slijede dobre međusobne primjere. Iako se u atmosferi *prava čitaoca* poštuje pravo na individualnost i autentičnost, istovremeno se uče kooperativnom radu i jačanju interpersonalnih odnosa, upijajući interaktivnu

dinamiku grupe. Uz usvajanje deset Penakovih prava čitaoca, najvažnije je integrirati glavni sastojak, a to je zadovoljstvo, užitak, radost čitanja.

Zaključak

U kontekstu favorizovanja naklonosti prema knjizi i čitanju kao prostoru slobode i zadovoljstva, smatramo značajnim stavove izuzetno zanimljive ličnosti pisca Marka Levija koji se, prije nego što se posvetio pisanju, bavio kompjuterskom grafikom i osnovao prvu kompaniju za arhitekturu poslovnih prostora u Francuskoj. U svojoj trideset sedmoj godini napisao je prvu knjigu, priču o čovjeku u kojeg će njegov sin da poraste *A ako je to ipak bilo istina*.¹³

U jednom od brojnih intervjuua,¹⁴ na pitanje da navede knjigu koju bi, po zakonu, svaki čovjek trebalo da pročita, Levi odgovara: *To je bilo koja knjiga zbog koje bi zavoljeli čitanje i poželjeli da pročitaju još jednu. Knjiga koja bi otvorila njihov um, pomogla im da prevaziđu svoje strahove i prihvate sve različitosti svijeta u kom živimo.*

Usvajajući, slijedeći i primjenjujući koncepte i strategije čitanja kao zadovoljstva i uživanja u tekstu, djeca, učenici, mladi novi čitaoci mogu se barem ponekad izmjestiti iz ovog vremena, savladati strahove, osvajati imaginarne prostore slobode i tolerancije i učiti se prihvatanju različitosti bez ograničenja.

Literatura

1. Bart, R. (1975). *Zadovoljstvo u tekstu*, Niš: Gradina.
2. Desarthe, A. (2014). *Comment j'ai appris à lire*, Paris: Éditeur Points, Collection Points.
3. Desmurget, M. (2023). *Faites-les lire ! Pour en finir avec le crétin digital*, Paris: Éditeur Seuil, Collection Sciences humaines.
4. Levy, M. (2000). *Et si c'était vrai...*, Paris: Éditions Robert Laffont.
5. Mathewson, G. C. (1976). The function of attitude in the reading process. Singer, H. i R. B. Rudell (ur.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 2nd ed. Newark, DE: International Reading Association, 655–676.

¹³ *Et si c'était vrai...*, 2000. Američki režiser Stiven Spielberg otkupio je prava za film koji je postao veliki bioskopski hit pod nazivom „Baš kao u raju“, 2005. godine.

¹⁴ Izvor: thereadinglists.com. <https://laguna.rs/laguna-bukmarker-mark-levi-citanje-je-izvor-slobode-unos-8762.htm>

6. Pennac, D. (1992). *Comme un roman*, Paris: Gallimard.
 7. Pennac, D. (2012). *Les dix droits du lecteur*, Paris: Gallimard Jeunesse.
 8. Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture : la construction de soi*, Paris: Bélin.
 9. Petit, M. (2023). *Nous sommes des animaux poétiques. L'art, les livres et la beauté par temps de crise*, Paris: Éditions Sciences naturelles, Collection Accent aigu.
 10. Sallenave, D. (2009). *Nous, on n'aime pas lire*, Paris: Éditeur Gallimard, Collection Hors serie, Connaissances.
 11. Šamo, R. (2014). *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 12. Schmitt, M. *Pennac Daniel (1944–)*. [archive] in Universalis éducation [en ligne].
- Encyclopædia Universalis, consulté le 27 janvier 2025.
13. <https://laguna.rs/laguna-bukmarker-mark-levi-citanje-je-izvor-slobode-unos-8762.htm>
 14. <https://www.odiseja.co.rs/autori/biografija-autora-danijel-penak-21>.

THE FREEDOM AND PLEASURE OF READING IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

This paper explored challenges of reading as a very important issue in teaching and learning foreign languages and how it can become “pleasure of text” and “source of freedom”. The paper presents contemporary French authors dealing with such issues and their works that are not translated, so that reading and exploring the said publications has set a special stage for *freedom and pleasure* of the author of this paper.

Development of reading competence and fostering pleasure in reading and acquiring this skill is necessary for shaping an integrated satisfied and happy person of a child or young man. Modern glotodidactics along with its humanistic aspect enables and favours independence and creativity during reading process thanks to, among others, inalienable right of Daniel Pennac’s readers, French professor of literature and renowned writer. In this paper we attempt to show the possibilities of transposition and adaptation of *readers’ rights* to pedagogic principles and requirements in the classroom of mother or foreign tongue languages aiming at encouraging and developing the love for reading.

Key words: *reading – source of joy and freedom, Daniel Pennac, readers’ rights, foreign language teaching methods.*

Биљана СТАМАТОВИЋ¹

ПОДРШКА УЧЕНИЦИМА – ПРЕВЕНЦИЈА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА

Резиме

Рад представља теоретски и практичан приступ феномену вршњачког насиља. Вршњачко насиље је дио свакодневице школског и ваншколског живота младе популације. Најприје је обрађен теоретски феномен дефинисања вршњачког насиља. Потом се он научном методом конкретизације сужава на школско насиље, и објашњава феномене овог питања. Централни дио рада подијељен је у два сегмента. Први је превенција насиља, а други је конкретан примјер превенције насиља у ОШ „Бранко Божовић“. Конкретизацијом су разрађени очекујући видови изражавања вршњачког насиља у овој школи, као и методи за његово превазилажење. Рад представља понуђени модел рјешавања вршњачког насиља у једној школи урбане заједнице, са разматрањем шире социолошке, урбанолошке, образовне и културолошке средине одакле потичу ученици. Ове карактеристике заједнице могу бити подстицајне или демотивишуће за рјешавање проблема вршњачког школског насиља, на релацији заједница – школа, и обратно.

Кључне ријечи: *вршњачко насиље, школско насиље, дјечије насиље, превенција насиља, ОШ Бранко Божовић.*

¹ Биљана Стаматовић, професор енглеског језика и књижевности, ОШ „Бранко Божовић“ – Подгорица.

Увод

Циљ рада је да се објасни феномен превенције вршњачког насиља у школи, који је у савременим образовним системима постао готово уобичајена појава. Да би се спријечила учесталост, а са њом и радикализација овог феномена, потребно је ићи у обратном, подразумијевајућем смјеру, а то је подршка ученицима. Подршка такође подразумијева двије упоредне етапе. Једна је подршка ученицима жртвама вршњачког насиља у школи. Друга је подршка ученицима који спроводе насиље да то не чине, било едукативним, превентивним и, коначно, ако је потребно – репресивним методама. Да би се у потпуности изучио феномен вршњачког насиља у школи, потребно је најприје узети у обзир научне методе апстракције и конкретизације споја теорије и праксе. Стога је рад најприје употребом методе апстракције конципиран да се теоретски обради овај феномен. Након тога конкретизацијом би се дали практични предлози. Процес истраживања се у потпуности завршава употребом научног метода локализације и научном методом узорка. Локализација и узорак представљени су кроз Основну школу „Бранко Божовић“ у Подгорици.

У раду смо пошли од теоретског дефинисања појма и одређења насиља, које је неизоставан дио живота људског рода. Потом се разрађује појам дјечијег насиља, јер је школско насиље, заправо, дјечије насиље. Међутим, и ова констатација може бити дискутабилна, јер школско насиље може да подразумијева и обратни смјер, да наставник врши насиље над учеником, чиме се овај рад не бави. Зато је у раду стриктно обрађен феномен вршњачког насиља међу ученицима, чиме је успостављена главна хипотеза рада. Аутор рада користи статистичку методу научног истраживања, јер је статистика битан показатељ стања одређених феномена и усмјеривач на њихово повећање или смањење, у конкретном смислу вршњачког насиља. Дали смо предлоге које методе и технике да се користе у конкретном примјеру у ОШ „Бранко Божовић“ да би се превенирало ученичко вршњачко насиље. Кроз релевантну литературу психолошке, педагошке и социолошке провенијенције, у теоретском смислу контролисали смо резултате истраживања по назначеном феномену. Овај рад може бити образац за испитивање ефеката сузбијања вршњачког насиља и у другим школама.

Појам и одређење насиља (агресивности)

Вршњачко насиље произилази из општег контекста феномена насиља. Насиље је дио људске цивилизације, и оно није феномен савременог доба. Оно научно проучава, а у складу са тим ради се на његовој превенцији. Насилништво (енгл. *bullying*) подразумева малтретирање, шиканирање, силеџиство, злостављање (Smit, 2019: 7). Психолошкиња Милица Смиљанић тврди: „У данашње вријеме модерне цивилизације и савременог друштва насиље је веома актуелан проблем [...] Готово свакодневно, у новинама, на радију, телевизији, интернету – можемо наићи на вијести које нам говоре о различитим облицима силе у друштву“ (Smiljanić, 2012: 102). Насиље је општи појам у теоретском смислу, а из њега произилази насилничко понашање као конкретна испољавајућа форма. Педагошкиње Јелена Стаматовић и Ирена Стојановић сматрају: „Насилничко понашање се појављује у свим аспектима живота особе, почевши од породице, преко школе све до слободног времена деце [...]“ (Стаматовић&Стојановић, 2019: 46). Према неким теоретичарима, немогуће је да један човјек, зрела друштвена јединка, никада није претрпио у животу неки облик насиља, почев од дјетињства па даље, макар и у минималном облику. На овом становишту су и америчке психолошкиње Розмари Хејз и Кери Херберт (Hayes&Herbert, 2011: 18). Штавише, оне тврде да је немогуће да дијете, макар у минималном облику, није у школском узрасту доживјело неко школско насиље (Hayes&Herbert, 2011: 19). За то наводе неколико конкретних примјера анкетираних особа. Према многим теоретичарима, насиље је исто што и агресивност. Према тврдњи педагога Предрага Попадића, агресивност, тј. агресија, јесте „понашање чији је циљ повређивање особе према којој је понашање усмерено“ (Попадић, 2009: 14).

На основу мишљења психолога Миклоша Бироа, дијете се рађа са агресивним потенцијалом, а путем разних социолошких услова оно се обликује. Агресивност је биопсихолошки мотив јединке који служи да омогући одбрану од пријетње јединки. Она је саставни дио преживљавања човјека. Но, питање је, када тај адаптивни механизам престаје да буде одбрамбена категорија и прелази у деструкцију и повређивање друге особе или особа. Агресивност је, дакле, глобални проблем, па и када је о дјечи ријеч (Biro, 2010: 17). Сврха агресивности јесте да се другој особи нанесе бол или уништи неки објекат појединачно, или објекат који се доводи у везу са особом којој се наноси бол, и тај објекат јој из неких побуда нешто значи (Bartol, 1995: 35). И у овом феномену могу да постоје разлике. Насиље или агресивност могу да потичу и од недостатка намјере (предумишљаја) за наношење бола или штете некоме или нечему, или услед експлицитне намјере

да се нанесе бол. Такво понашање постаје одлика јединке, и може да буде све учесталије (Moller, 2001: 43). Насиље или агресивност могу се подијелити на три основе: психолошку, психијатријску и нормативну (законску) (Biro, 2010: 19).

Појам и одређење дјечијег насиља

Први хронолошко-животни стадијум јесте дјечије насиље. Овај облик насиља у савременом добу масовно је проучаван, и дата му је посебна пажња, из произилазеће релације: агресивно дијете ће некада бити агресиван човек. Агресивно дијете производи мањи степен штете од агресивног човека. Насилни (агресивни) људи подлијежу строжој законској регулативи и репресији за своју агресивност од агресивних особа дјечијег узраста. Амерички психолог Херберт Венар на основу својих истраживања разликује двије групе насилничког понашања код дјеце. У прву групу спадају: туча, непослушност, излив бијеса, деструктивност, некооперативност, дрскост и немар. У другу групу спадају: лоше друштво, бјежање од куће и школе, крађе, припадност и оданост делинквентним групама, било вршњачким било старијим, лагање, подметање пожара, уништавање разних предмета. Ова група доводи се у феномен делинквенције, и може подлијегати репресивним законским средствима (Venar, 2003: 41). Један број теоретичара, попут америчких психолога Роберта Скакара и Роберта Вачсмута, сматра да су ови аспекти некада врло повезујући линијама из обје групе, те да се не може говорити само о једној (Schachar&Wachsmuth, 1991: 1092).

С обзиром на то да смо у овом раду пошли од констатације да је вршњачко насиље исто што и дјечије насиље, а предочено је да то не мора да буде тако, потребно је у најужем смислу дефинисати појам вршњачког насиља. Психолошкиње Вероника Ишпановић, Ивана Стевановић и Биљана Лајовић полазе од тога да се под вршњачким насиљем (енгл. *peer violence, bullying*) сматра када неко дијете или група дјеце примјењује насиље (агресивност) према неком другом дјетету или групи дјеце. Насиље не мора бити само физичко, већ и психичко. Из психичког произилазе двије категорије: вербално и социјално (Išpanović&Stevanović&Lajović, 2021: 2). Као и у многим другим радњама, поставља се питање циља агресије. Шведски психолог Карл Бјорквист дефинише као циљ насилника или групе насилника да се жртва или група жртава одбаце или искључе из групе вршњака, али и да им се као средство за то нанесе физичка или психичка бол. Он сматра да су оваквом облику насиља склоније дјевојчице (Bjorkquist, 1992: 121).

Шведски психолог Дан Олвеус први је пут увео у научно разматрање појам вршњачког насиља почетком седамдесетих година XX вијека,

написавши књигу о мобингу у школи. Значајан дио свог живота провео је истражујући у Норвешкој, те су тако настали његови бројни радови. Он тврди да је вршњачко насиље то када једно дијете у неком облику, најчешће физичком, јаче од другог, једном, више или низ пута напада другог вршњака да би му наметнуло своју доминацију, а са посебног аспекта дјеловања и бол и патњу. Ако је то само једном, по Олвеусу, ријеч је о изолованом случају, мада се тиме не може обрисати феномен вршњачког насиља. Он разврстава основне феномене испољавања вршњачког насиља: 1. чин да неко неком наноси штету или је извјесно да ће је нанијети; 2. намјера да неко неком нанесе штету, што се доводи у домен агресивног понашања (насиља); 3. понављање насиља периодично или учестало; 4. неједнак однос снага агресора и жртве да би се жртва могла одбрани (Olweus, 1978; Olweus, 1993).

Многи стручњаци праве подјелу вршњачког насилништва (агресије) у конкретном облику. Психолошкиња Смаила Балић разврстава га у четири категорије: 1. тјелесно насиље (ударање, гурање, штипање и сл.); 2. вербално насиље (вријеђање, ширење гласина, стално узнемиравање вербалним путем); 3. емоционално насилништво, са циљем да се жртва искључи из групе или шире заједнице којој припада, најчешће и она и насилник, и повезано је често са претходна два; 4. културно-идентитетско насилништво (вријеђање на националној, религијској, расној основи, класно-социјалној, па чак и полној); 5. економско насилништво (изнуђивање новца, отимање предмета од жртве и сл.) (Balić, 2019: 127). Вршњачко насиље није везано на пол, нити се може говорити о доминацији једног полног вршњачког насиља. Оно се разликује само у виду испољавања. Дјечаци злостављају директније, кроз пријетње и физичко насиље. Користе насиље да би стекли или потврдили свој углед. Дјечаци злостављају оба пола. Дјевојчице воле суптилније методе, попут задиркивања, омаловажавања, изолације, оговарања. Некада прибјегавају и физичком насиљу над другим дјевојчицама. Уочава се и прастари феномен борбе за женку или мужјака. У једној групацији дјечак (мужјак) жели доминацију и својину над најљепшом и најпожељнијом дјевојчицом, те користи силу да би елиминисао остале мужјаке претенденте. Све је исто код супротног пола ако се у групи ради о привлачном дјечаку (Jelić, 2017: 11).

Појам и одређење вршњачког насиља у школи

Под појмом и одређењем вршњачког насиља у школи подразумеје се оно које се десило у школи. Има педагога, психолога, социолога и криминолога који у овај фактор убрајају пут дјетета од куће до школе и обратно,

јер је то готово свакодневно кретање ка једној институционалној форми. Сигурност ученика у избјегавању насиља, тј. обратно, могућност испољавања насиља, мање су у наведеном поступку у објекту школе: учионици, унутрашњости школског објекта (ходници, нуспросторије, сале за физкултуру, свлачионице, школска дворишта, школски полигони и спортски терени) и на путу од куће до школе, и обратно. Може се узети и непосредно школско окружење ван ограде школског објекта, гдје се дјеца краће или дуже задржавају прије уласка у простор школе или прије изласка из њега (улице, травњаци, паркови, угоститељски објекти и сл.). Ученици су најсигурнији у учионици, средње сигурни у унутрашњим школским објектима, а најмање сигурни на путу од куће до школе, и обратно, те у разним пратећим објектима непосредно уз школски комплекс (Livazović & Vranješ, 2012: 55–76; Rigby, 2006; Černi-Obradaj & Rumbolt & Beganlić, 2010: 561–575).

Постоје и теоретичари који сматрају да је школско насиље дио одрастања дјетета, и да је то сасвим нормалан процес са којим дијете треба да се избори. Наравно, не у неким најекстремнијим случајевима. Енглеска психолошкиња Хелен Гулберг нуди чланак са насловом „Извините, али вршњачко насиље може да буде КОРИСНО за дјецу“. Она сматра да насиље очввршћава дјецу, изоштрава им чула, омогућава сналажење у ситуационим искушењима. Поставља се и питање мотива за школско вршњачко насиље. Он може да има широк дијапазон узрока. Може се сматрати да је почетна основа за разграновање узрока концепт тенденције ка непријатељским атрибуцијама. Дјеца која почињу насиље осталу дјецу сматрају као непријатељски расположену према њима, тј. као потенцијалне насилнике. То се преноси и на родитеље. У многим истраживањима, дјеца насилници и њихови родитељи као изговор за насиље наводе да је оно само одговор на насиље. Тај феномен назива се модел искривљених атрибуција (Biro, 2010: 33).

Приликом изучавања феномена вршњачког насиља треба разликовати четири карактеристична профила: 1. дјецу која су изложена насиљу; 2. дјецу која спроводе насиље; 3. комбиновану варијанту (дјецу која су изложена насиљу али га некада и спроводе); 4. дјецу која ни на који начин не трпе или не спроводе насиље (Salmivalli & Karhunen, 1996: 12). Дјеца која чине насиље сматрају се емоционално незрелијом, имају тешкоће у успостављању контаката, имају тешкоће у успостављању интимних односа са супротним полом у доба адолесценције, имају честе промјене расположења, дају изговоре да су на неки начин провоцирани од жртве да учине насиље, или им се једноставно жртва из неког разлога не допада. Дјеца-жртве су депресивна, несигурна, а некада и склона самоубиству. Имају ниско самопоштовање и самопоуздање. Пасивна су. Неријетко себе криве што су жртве (физички

сам слабији, интелектуално сам слабији, из сиромашне сам породице, немам заштиту старијег брата или сестре у односу на насилника и сл.). Дјеца која спадају у комбиновану категорију имају слабије самопоштовање, хиперактивна су, агресивна, избјегавају родитељска правила. Углавном свој положај заснивају на природном ланцу јачих и слабијих, гдје иако трпе насиље јачих, њихова психолошка компензација је у насиљу над слабијима (Sesar&Šimić, 2011; Vejmelka, 2012; Slee&Rogby, 1993).

Шта се може дефинисати или идентификовати као насиље у школи? За ову проблематику постоји више теорија и практичних исказа мјерења. Једна од теорија заснована је на упитницима психолога Дана Олвеуса. Према тој теорији, постоје ове препознатљивости: 1. насилник или насилници о жртви говоре ружне ствари, исмијавају је, дају јој погрдне надимке или надимке са асоцијацијама у вези са неким стварима, појавама, животињама и сл.; 2. жртва се игнорише у групи и не да јој се приступ у њу; 3. жртви се намјерно отимају ствари; 4. жртва сама себе удара, баца предмете или јој пријете; 5. о жртви се шире лажне информације, шаљу јој се разне ружне поруке писмима, телефоном и сл.; 6. жртви се чине друге неугодне ствари (Olweus, 1998: 31–38).

Питер Смит у разматрању феномена школског вршњачког насиља сматра да постоји низ улога у процесу насиља. Три су основна фактора у том процесу: насилник, неукључени и жртва. Насилништво је најчешће групна категорија. Као завршну фазу тог феномена треба размотрити насилника-вођу, насилника-асистента, и насилника-поткрепљивача. Вођа предводи насиље и врши га. Асистент га слиједи у мањој или већој мјери. Подстрекач директно не учествује у насиљу, али га подржава, подсмјева се жртви и вођи најчешће ласка у вршењу насиља, дајући му повода да се осјећа као алфа јединка (ти си најјачи, ти си најбржи, ти имаш највише новца, ти си најљепши и сл.). Неукључени имају широк аспект приступа овом феномену. Они не подржавају насиље али не реагују, тјеше жртву, али је не бране, и у мањем броју случајева појављују се на крају вршења насиља или по завршеном насиљу као заштитници, мирооци, пацификатори насилника и сл. У категоризацији жртава постоје двије основне категорије: пасивне и активне. Пасивна жртва ничим не даје повод за насиље. Из неког разлога, насилник се обрушава ка жртви (љубомора због љепшег физичког изгледа, љубомора због спортске доминације, љубомора због бољег материјалног статуса и сл.). Врло често насилник напада из непознатог разлога, што је предмет проучавања аномалије његовог психолошког профила. Активна или провокативна жртва даје повода на неки начин агресору (неадекватно упадање у игру, погрешно протумачена шала, погрешно протумачена

мимикрија, физички изазов цијелој групи који није директно упућен насилнику, али га насилник тако схвата и сл.) (Smit, 2019: 46–48).

Појам и одређење превенције вршњачког насиља у школи

У коначном процесу разматрања проблематике вршњачког насиља у школи јесте превенција те врсте насиља. Свакако да се у општем контексту превенција у школи уклапа у феномен спречавања вршњачког насиља. Једно произилази из другог, јер вршњачко насиље не познаје само категорију вршњачког школског насиља. Школско вршњачко насиље је најшира категорија вршњачког насиља. Школа је социјална, образовна и васпитна установа. Она је званична државна институција и обавезна за похађање. Стога је разумљиво да се у њој у најчешћим интервалима организовано окупља највише дјеце, што подразумева и најчешћу могућност вршења вршњачког насиља. Ван школе дјеца се окупљају на разним другим мјестима; насељима, зградама, затим по класно-социјалној припадности, у спортским клубовима итд. Ту је њихова концентрација далеко мања од оне у школи. Но, могућност превенције вршњачког насиља је највећа у школи, с обзиром на стручне карактеристике особља школе едукованог за социјални, педагошки и психолошки рад, те на основу своје институционалне форме могућности сарадње са другим државним органима, попут центара за социјални рад, здравствених психолошких установа, полиције итд.

У разматрању превенције вршњачког насиља у школи треба разликовати два полазишта: ученик – жртва насиља, и ученик – насилник. Код ученика – жртве насиља, циљ је да се превенира, тј. заустави насиље над њим. Код ученика – насилника, циљ је да се заустави насиље које спроводи. Да би се овај процес у потпуности спровео, разликују се двије етапе: лакша и тежа. Лакша подразумева рјешавање, тј. превентиву насиља у мјесту испољавања, а то је школа. Ту се успоставља релација тј. ланац: наставник – одјељењски старјешина – педагог – психолог – директор школе и родитељи (жртве и насилника). Тежа подразумева координацију педагога и психолога школе, директора школе и родитеља са центром за социјални рад, одговарајућом медицинском психолошком установом и, у најтежем случају, полицијом. У вези са читавом овом релацијом постоје и законске регулативе из домена школског законодавства, социјалног законодавства, породичног законодавства, те прекршајног и кривичног законодавства.

Постоји и читав низ међусобних, повезујућих релација у идентификацији насилништва ради његове превенције. Иницијатор је дијете/ученик – жртва насиља која пријављује насиље одговарајућим школским службама, али и родитељ дјетета-жртве. Уколико родитељ није задовољан заштитом

дјетета у школи, има право обраћања просвјетној инспекцији, центру за социјални рад и коначно полицији (Išpanović & Stevanović & Lajović, 2021: 5). У најширем смислу овог процеса јесте национална стратегија против насиља у школама, која мора имати, поред осталог, законску регулативу. Законска регулатива не смије бити паушална, нејасна и неконкретна. Она би требало да подразумева читав сет закона, попут: закона о основама система васпитања и образовања, породичног закона, закона о малолетним починиоцима кривичних дјела, кривичног закона, закона о здравственој заштити итд. (Simić & Nikač & Aranitović, 2019: 99).

Постоји и могућност реакције родитеља дјетета насилника. Родитељ дјетета-насилника зна да је његово дијете извршило насиље, те се обраћа одговарајућим школским службама (педагошко-психолошким) да његово дијете узму на третман ради даље превенције насиља. Он користи помоћ одговарајућих школских служби у сврху превенције насиља. Самостално ради са својим дјететом на превенцији насиља. У екстремнијим случајевима користи стручну помоћ центра за социјални рад, одговарајуће медицинске установе, па чак и полиције. Но, примјећује се да су овакве појаве знатно рјеђе. Велик број родитеља негира насиље које спроводи његово дијете, настоји да га оправда, жали се на законске мјере вишим инстанцама и сл. (Smiljanić, 2012: 106–107; Стаматовић & Стојановић, 2019: 47–49; Јелић, 35–42, 2017: 44–46).

Посебну улогу може да има полиција, јер има законски основ за репресивно дјеловање. Улога полиције може бити едукативна, превентивна и репресивна. Широком акцијом полиције, путем добро осмишљених предавања стручњака, разних флајера и филмова, врши се едукација за анти-насиље. Превентивна улога огледа се у присуству полиције у школама и око њих, сталном или периодичном. Најраспрострањенији и најкориснији у превенцији вршњачког насиља јесте модел школског полицајца, који контролише и предупређује евентуално вршњачко насиље у школи, кругу школе, или непосредном окружењу школе – према потреби, док се не позову интервентне патроле задужене за одређене рејоне града. Школски полицајац у сарадњи са педагошко-психолошком службом школе и директором школе прави евиденцију ученика који су склони вршњачком насиљу или га спроводе, и у сталном је контакту са одјељењем за малолетничку делинквенцију центра безбједности у локалној заједници.

Један од разлога што се овај модел не примјењује или се примјењује у одређеним периодима као тзв. пилот-пројекат јесте недостатак полицијских службеника. Примјењивао се у одређеним периодима и у школским системима бивших југословенских простора, па и у Црној Гори. Како је већ назначено, није систематски заживио усљед правдања министарстава

унутрашњих послова тих држава недостатком полицијског кадра, давањем приоритета у кадровима за борбу против других облика криминалитета и сл. Овакав модел примјењује се у многим државама Западне Европе, нарочито у средњим школама, затим у САД, Канади и Аустралији. Сличан модел виђен је у пракси са школским обезбјеђењем, гдје министарство просвјете у сарадњи са одговарајућим агенцијама за обезбјеђење личности и објеката има лиценциране службенике и у школама. Ту може бити и модел периодичног присуства полиције у договору министарства унутрашњих послова и министарства просвјете. У конкретним случајевима, одређене локалне патроле полиције појачавају присуство око школа када су велики одмори, смјена у школама, у близини угоститељских објеката и на другим мјестима (најчешће паркови, шеталишта, паркинзи) у вријеме највећег окупљања ученика за долазак у школу или одлазак из ње (Ваџановић & Јованова, 2012: 24–26).

Превенција вршњачког насиља у ОШ „Бранко Божовић“ у Подгорици

Вршњачко насиље представља озбиљан проблем у школама и заједницама широм свијета. Насиље међу вршњацима може имати озбиљне посљедице за ментално здравље и добробит ученика, те стога захтијева адекватне превентивне мјере и подршку како би се смањиле негативне посљедице.

Насиље се увијек одвија у социјалном контексту. Оно увијек нешто говори, не само о насилнику, већ и окружењу. Остварујући своју васпитну функцију, школа утиче на сузбијање насиља и на социјализацију ученика. У том процесу не треба занемарити утицај који вршњаци могу имати једни на друге. Ако се ученицима омогући да своја интересовања и потребе испоље и задовоље у школском колективу, смањује се опасност од различитих негативних утицаја који могу да поремете њихов правилан развој. Као приоритетни циљеви развоја у ОШ „Бранко Божовић“ издвојени су:

- а. Превенција насилног понашања ученика за које процјењујемо да су под ризиком да га испоље подразумева развијање дискусије на тему нулте толеранције на насиље и охрабривање ученика да се увијек могу обратити за заштиту и помоћ.
- б. Развијање свијести ученика и наставника о важности борбе против насиља и превенције наставници са ученицима реализују радионице за превенцију насиља и вандализма.

Превентивне активности (носиоци)

У Основној школи „Бранко Божовић“ у Подгорици превентивне активности на сузбијању насиља остварују се кроз: редовну наставу, одјељењску заједницу, слободне наставне и ваннаставне активности, кроз рад ученичких организација као што је Ученички парламент, као и Тима за превенцију насиља и вандализма. Списак правила против насиља постављен је на видном мјесту у холу школе. Како је настава кабинетска, налази се и у свим кабинетима. У школи постоји Кутија повјерења, а са њеном намјеном упознати су ученици, родитељи и наставници. Кутију једном седмично отвара школски педагог у присуству два ученика – члана Ученичког парламента. Одговори на питања или жалбе налазе се у холу школе, поред Списка правила против насиља. Одјељењске старјешине имају план рада одјељењске заједнице у који су, по препоруци Завода за школство, уврштене и радионице за превенцију вршњачког насиља, као што су: Доношење правила против насиља на нивоу одјељења (када сва одјељења донесу своја правила и на основу њих Ученички парламент доноси правила на нивоу школе; она су истакнута на видном мјесту – конкретно, код нас су у школском холу); Толеранција, Потребе и понашање, Самоконтрола, Проблемске ситуације и начин њиховог превазилажења, Позитивне и негативне стране друштвених мрежа, Сајбер насиље; Емоције и улоге; Емпатија; Захвалност, Дискриминација, Тимски рад... Радионице су прилагођене узрасту ученика. Осим одјељењског старјешине, радионице по потреби одржавају педагог, психолог и логопед школе.

Педагошко-психолошка служба, ради превенције насиља, као и у ситуацијама када се оно догоди, води савјетодавне разговоре са циљем подстицања развијања самоконтроле, толеранције, препознавања и сагледавања своје реакције, својих осјећања, мотива реакције, схватања и прихватања себе и других, као и превазилажења тешких ситуација. Психолошкиња и педагогица воде евиденцију о разговорима са ученицима, родитељима/старатељима и наставницима. Такође, педагошко-психолошка служба укључена је у сваки вид сарадње са Центром за социјални рад, Одјељењем безбједности и Просвјетном инспекцијом, и о томе води евиденцију.

Ученички парламент

У школи функционише Ученички парламент, који је законом загарантована формална институција и ученицима омогућава демократски начин удруживања ради заступања интереса свих ученика. Чланови парламента су ученици од шестог до деветог разреда. Кроз интерактивне вршњачке

радионице које реализују у свим одјељењима, заједнички разматрају проблеме са којима се суочавају и проналазе механизме за њихово рјешавање.

Циљ рада Ученичког парламента јесте активно учешће ученика у активностима и радионицама кроз које стичу знања, искуства и вјештине неопходне за иницирање и активно учешће у смањењу насиља у школи. Учешћем у раду Ученичког парламента, ученици су мотивисани да раде на превенцији насиља у школи. Својим активностима развијају поштовање дјечијих права, толеранцију, другарство, уважавање и емпатију, као и осећај тимског духа, осјећања заједништва, те јачају супротстављање непримјереним начинима понашања у школи. Осмишљено вођење одјељењске заједнице кроз реализацију радионица доприноси развоју пожељних облика понашања.

Избором тема прилагођених узрасту ученика, савладавањем одређених вјештина и знања кроз едукативне радионице, успостављају се складни и конструктивни социјални односи. Радионице које за своје млађе другаре држе старији ученици, подстичу социјалну интеграцију – успостављање односа другарства, пријатељства и сарадње са вршњацима и одраслима у школи, развијање толеранције за различитости. У холу школе редовно се промовише рад Ученичког парламента кроз уређене паносе и изложбу резултата рада са одржаних радионица.

Тим за превенцију насиља и вандализма

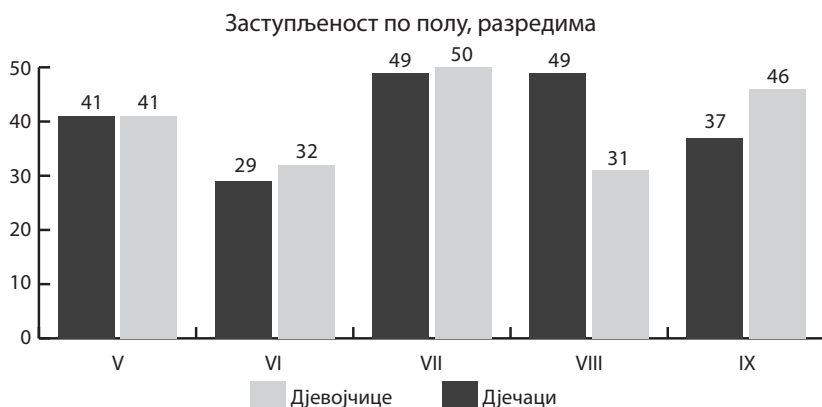
Циљ постојања Тима за превенцију насиља и вандализма јесте обезбјеђивање сигурног и подстицајног окружења за сву дјецу, развијање културе толеранције и ненасиља у школи кроз оснаживање емоционалних и социјалних компетенција, тј. подстицање здравих стилова живота ученика. Настојаће да креира атмосферу међусобног прихватања и уважавања. Не мање важно јесте подизање свијести свих запослених о значају превенције и благовременог препознавања и реаговања на појаву било ког облика насиља у школи.

Када је у питању надзор о праћењу поштовања правила у школи, Тим поступа на основу сазнања, тј. на основу информација које чланови добијају од ученика, родитеља/старатеља, наставника или управе школе. Ученицима се указује на правила, у случају њиховог непоштовања сваком појединачном случају посебно се приступа. Разматрају се околности и реагује у складу са закључцима чланова Тима и осталих укључених у рјешавање насталог проблема.

Резултати истраживања и дискусија

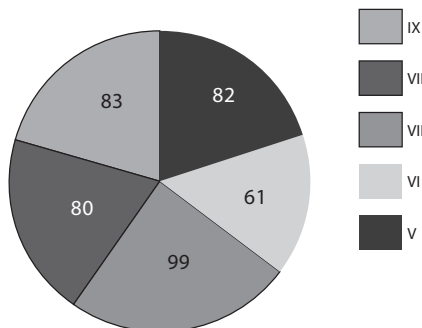
Један од исхода превентивног дјеловања школе јесте препознавање улога у вршњачком насиљу и његових посљедица. Превентивно дјеловање школе мора бити усмјерено и на развијање ставова и односа ученика према статусу учесника у насиљу, који у одређеним интеракцијама имају улогу или насилника или жртве. Ради сагледавања заступљености вршњачког насиља урађено је анкетирање ученика.

На питања из Упитника о заступљености вршњачког насиља одговорило је 405 ученика, од чега 205 дјечака и 200 дјевојчица. Упитником нијесу били обухваћени наставници и родитељи, јер планом рада Тима то није предвиђено. Приоритет су били ученици, њихова искуства и перцепција доживљеног. Заступљеност ученика по полу и разредима била је равномјерна.

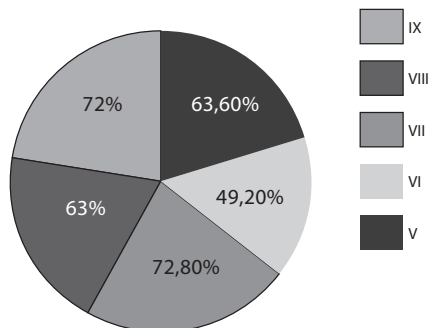


У процентима, по разредима то изгледа овако: пети разред – 65,60%, шести разред – 49,20%, седми разред – 72,80%, осми разред – 63% и девети разред – 72%.

Заступљеност по разредима

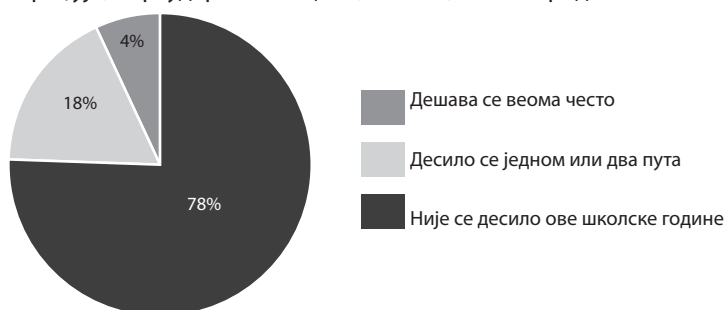


Проценат по разредима

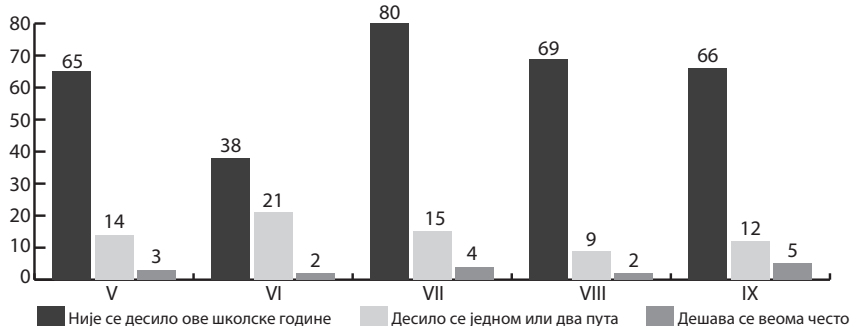


Укупно је обрађено 30 питања. Да се осјећа добродошло у школи, одговорило је 90,40% испитаника, док је 9,60% одговорило да се не осјећа добродошло. У питању су дјевојчице, а најбројније су оне из седмог разреда. Да у току школске године није доживјело физичко насиље, одговорило је 78% ученика, 18% јесте једном или два пута, а 4% веома често.

Да ли се дешава да те други ученик (или више њих) намијерно физички повређује, нпр. удара песницама, ногама, неким предметом ...

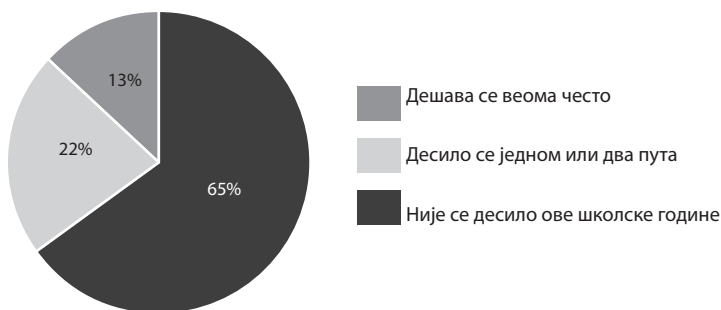


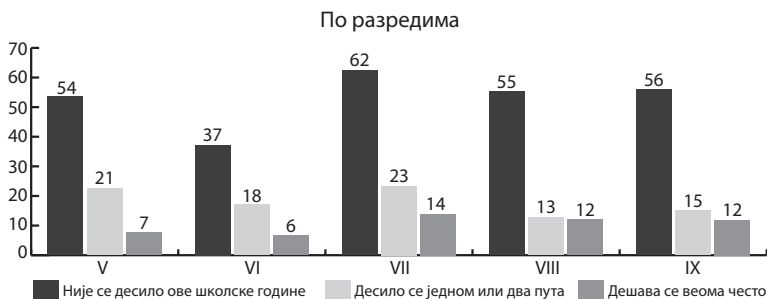
По разредима



Називање погрдним именима, исмијавање, једном је доживјело 22% ученика, веома често 13%, док 65% ученика ниједном.

Да ли те неко од ученика назива погрдним именима, исмијава или вријеђа?





Интересантно је да је вид вербалног насиља највише заступљен у 5. разреду. Слични резултати добијени су и на питање о томе да ли ученици намјерно причају неистине о неком ученику. Да није доживјело пријетње, уцјењивање, изјаснило се 90% ученика, да се десило једном 7% и често 3%.

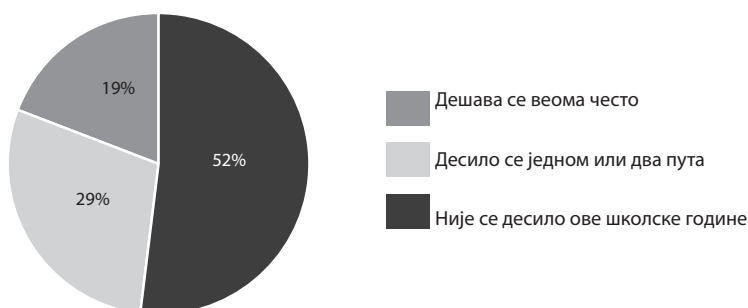
На питање о томе да ли их је неко присиљавао да дају новац, 92% ученика је одговорило да им се то није десило, док је 5% то доживјело једном, а веома често 3%. У односу на претходна истраживања, овај број се знатно смањио. (82% „није се десило“, 14% „доживјело једном“ и 4% „веома често“).

Да ученици из одјељења намјерно одбацују свог другара, 84% је одговорило одречно, док је 12% ученика једном доживјело одбацивање, а само 4% веома често.

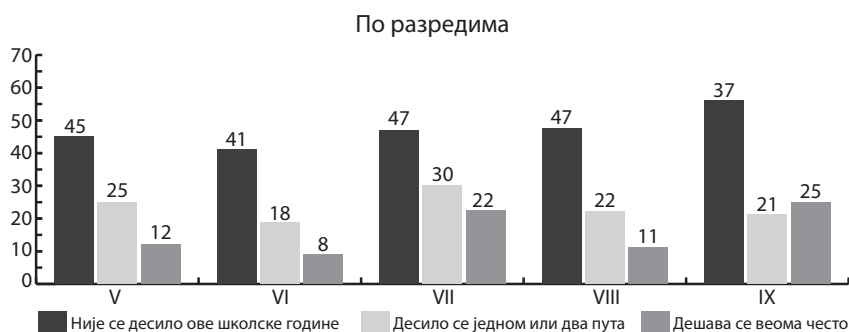
Што се тиче сајбер насиља, добијени резултати говоре о побољшању стања у односу на протекле године. Наиме, 94% се изјаснило да им се ове године није десило да је неко слао поруке, снимке непримјереног садржаја које би их узнемиривале. То се десило код 3% ученика једном или веома често.

Да је неко од ученика дијелио слике, поруке без дозволе на друштвеним мрежама – једном је доживјело 10% ученика, веома често 3%, док 87% ученика није то доживјело. С обзиром на то да су анкетирани ученици петог разреда, питање о сексуалном злостављању је формулисано на сљедећи начин: Да ли те је неко од ученика непристојно додиривао, слао поруке непримјереног садржаја? Да им се то није десило, одговорило је 92% ученика, док се мањем броју (5%) то десило једном, а 3% веома често.

Да ли си видио/видјела да неко од ученика намјерно оштећује школску имовину, нпр. урезује по клупама, пише по зидовима, гађа школу ...



Што се тиче питања о томе да ли су видјели намјерно оштећење школске имовине, 52% ученика је одговорило да није, 29% да јесте једном, а 19% да јесте веома често.



На питања на која су ученици износили свој став, углавном су уједначени резултати. Да ли намјерно неког физички повриједиш, називаш погрдним именима, намјерно говориш неистине о онима који ти нијесу драги, уцјењујеш, присиљаваш да ти даје новац, одбацујеш или избјегаваш одређеног ученика, шаљеш снимке, поруке непримјереног садржаја, дијелиш их на друштвеним мрежама, непристојно додирујеш, коментаришеш неког, намјерно оштећујеш школску имовину – одговори да се то није десило варирају од 93% до 99%, док је веома мали број за одговоре „десило се једном или два пута“ и „веома често“ – од 1% до 6%.

На питање о томе да ли је био/била у прилици да види да се неко дијете или дјеца насилно понашају према некоме, 44% ученика је одговорио да се то није десило, 42% да се десило једном или више пута (веома интересно да у овом одговору предњаче ученици петог разреда), а 14% да је то било веома често.

На могућност да, уколико желе, наведу име ученика/ученице за које сматрају да врши насиље, одговорило је само 102 ученика (35 навело да нема нико, а 8 је навело име једног ученика и једне ученице.

Ученицима је понуђено да назначе мјесто гдје су доживјели неки од наведених облика насиља. Да се ништа од наведеног није десило, одговорило је 227 ученика, а од осталих одговора интересантно је да се 48 ученика изјаснило да се насиље десило у дворишту школе, што нам указује да треба појачати дежурства. Веома је важно да је мањи број (13) истакао да је доживио узнемиравање на друштвеним мрежама.

Уколико су се ипак нашли у некој од наведених ситуација насиља, како су реаговали? Да им се то није десило, одговорио је 231 ученик, док се већи број њих (41) трудио да избјегава такве ситуације.

Оснаживање ученика у тражењу помоћи и начини пријављивања насиља, мјере су које треба да садрже превентивни програми. Због тога нас је интересовало коме су се ученици обратили за заштиту и помоћ. Да им се ништа од наведеног није десило, одговорила су 222 ученика, а 40 ученика обратило би се одјељењском старјешини, што показује да имају повјерења у своје одјељењске старјешине. На питање о томе да ли им је особа којој су се обратили за помоћ изашла у сусрет, позитивно су одговорила 124 ученика. Одговор на питање о томе шта би требало предузети да би се унаприједила сигурност ученика када је у питању насиље међу дјецом у школи, дало је 220 ученика. Од тога су 32 ученика изјавила да треба да постоји полицајац у школском дворишту, а 31 да се изричу строже казне.

Све активности у школи, од редовне наставе, преко ваннаставних и других облика рада са ученицима, пружају могућност за превентивно дјеловање. Сви укључени у образовни процес имају за циљ смањење броја дјеце која ће доживјети ризично искуство и њихово оспособљавање да се током одрастања успјешно одупру притисцима друштва, као и да помогну онима који су склони насилним облицима понашања.

Закључци и препоруке

Вршњачко насиље је дио свакодневице савременог друштва и његова незаобилазна посљедица. Проистиче из ширег контекста насиља међу људима. Као што се друштво и друштвени системи данашњице боре са насиљем и превентивно, а потом и репресивно дјелују против њега, тако се исто боре и против вршњачког насиља. Под вршњачким насиљем обично се сматра насиље између нижих узрасних категорија и адолесцентских категорија. Педагогија, социологија, психологија и психијатрија најчешће га идентификују и као дјечије насиље или малољетничко насиље. Ово стога

што пунољетничко насиље и превентивно и репресивно има другачију категоријацију од малољетничког насиља.

У оквиру феномена вршњачког насиља најчешће се превентивно и репресивно дјелује против школског насиља. То није правило, али јесте исказ бројних истраживања и статистике. Школа је организована институција иза које стоји друштвени систем. У њој је готово свакодневна концентрација малољетничких узраста велика, за разлику од осталих урбаних и ванурбаних средина у којима људи бораве. Услед велике фреквентности млађе популације, јављају се идеални услови за повећање стопе вршњачког насиља. Ван школе дјеца најчешће бирају друштво и локације свога окупљања, док у школи то није случај. Ту се сријећу различите социолошке и психолошке категорије дјеце, опет у истом смислу од различитих родитеља, па је, услед различитости, и могућност вршњачког насиља много већа.

Сасвим је разумљиво да се школски систем, као организована институција иза које стоји држава, бави и појавом вршњачког, тј. школског насиља. Мјере за спречавање вршњачког насиља су едукативне, превентивне и, у коначном, репресивне. За репресијом се посеже у најтежим облицима школског насиља, када оно најчешће прелази у кривична дјела и област криминалитета. У неким случајевима тешко је одредити границу између едукативне и превентивне активности у спречавању вршњачког насиља. Уопште узев, едукативне, превентивне и репресивне активности су непрестани процес. Вршњачко насиље се не може искоријенити, а у оквиру њега и школско вршњачко насиље. Нема идеалне школе и идеалног школског система, односно државе у којој нема неких облика вршњачког школског насиља. Но, сталним активностима у сва три процеса, вршњачко школско насиље може се свести на минимум, при чему не треба одређивати лимит по систему: ово је добро и сасвим довољно – не треба више. Свакако, уколико је више ескалирајућих форми, треба и појачавати активности. Школски процес је својеврсни бескрајни процес. Једни ученици (дјеца) одрастају и одлазе из школе, а други (млађих узраста) долазе у њу. Тако је и рад на превенцији школског насиља такође својеврсни стручни *perpetuum mobile*.

Конкретно, за разлику од разних урбаних простора (улица, околина зграде, јавни спортски терени, угоститељски објекти итд.) – гдје се окупља мањи број дјеце различитих генерација, практично без икаквог стручног надзора, и гдје је превенција вршњачког насиља сведена на минимум – школски систем, својом организацијом и стручним лицима којима располаже (педагози, психолози, наставници, одјељењске старјешине, директор школе, школски одбори, вијећа родитеља), нуди најквалитетнији облик превенције. И друге ваншколске институције задужене за борбу против вршњачког насиља (центри за социјални рад, медицинске установе, полиција

итд.) најчешће се и најбрже обраћају школи, јер је могућност обостране институционалне сарадње најбржа и најлакша.

Борба против школског вршњачког насиља и, конкретно, његова превенција, представљају сложен систем низа активности различитих стручњака. Приликом овог процеса узимају се разне полазне основе: социолошка и урбанолошка структура дјецe у основној школи; национална и вјерска структура дјецe и родитеља; социолошка, урбанолошка и интелектуална структура родитеља дјецe; спољни утицаји школске околине (конфликтност и степен криминалитета становништва у непосредном окружењу школе) итд. Анализирају се и разни параметри профила дјецe (њихово владање у школи и ван ње, школски успјех, асоцијалне појаве у породици итд.). Из свега тога произилази низ мјера и радњи одговарајућих одговорних појединаца и служби у школи и ван ње.

Резултати нашег истраживања указују у ком је дијелу потребно додатно ангажовање школе, али осликавају и стање у нашем друштву у цјелини. Свједоци смо, уз помоћ медија или посредних и непосредних искустава, да је чест образац одраслих управо упућивање погрдних ријечи, исмијавање, изношење неистина на рачун оних који мисле супротно или другачије. Често и од оних који имају значајне улоге у окружењу или друштву. Отуда не изненађује присуство сличних образаца понашања и код ученика. Наравно, то не значи да га треба прећутно прихватити и не покушавати ријешити, или бар ублажити. У оквиру превентивног дјеловања школе систематски се морају планирати активности које ће ученике упознати и научити како да реагују на вршњачко насиље. Главни ресурси за превентивно дјеловање јесу разговори са ученицима током часова одјељењске заједнице, али и редовне наставе, ангажовање ученика у ваннаставним и слободним активностима, као и индивидуална савјетовања са педагошко-психолошком службом. Један од начина јесте и укључивање ученика у различите активности у школи, као што су помагање домарима у вршењу „ситних“ поправки, помагање библиотекарима у слагању књига, сађење дрвећа у дворишту школе, као и укључивање у културна дешавања.

Овај рад представља комбинацију теоретског и практичног приступа феномену и појави вршњачког школског насиља. Практични приступ огледа се у детаљној анализи стања у Основној школи „Бранко Божовић“ у Подгорици, која представља једну просјечну урбанолошку, социолошку и културолошку феноменологију црногорског просвјетног система. Заснива се и на методолошком статистичком приступу истраживању, јер је статистика неумољиви показатељ разних аспеката савременог друштва – пажљиво су и одређени параметри за статистичко испитивање. Рад је прилог изучавању феномена вршњачког школског насиља у црногорском образовном систему,

мада су узимани и компаративни модели школских система и искустава других држава, по систему упоредне анализе. Свака држава, школски систем у њој и вршњачко школско насиље у оквиру њега имају своје карактеристике и изазове. Зато овај рад може бити користан и за компаративно проучавање тих средина.

Литература

1. Balić, S. (2018). Vršnjačko nasilje i preventivni program. *Glasnik Islamskog pedagoškog fakulteta*, Bihać.
2. Bartol, C. R. (1995). *Criminal behavior: A psychological approach*, Englewood Cliffs, New Jersey (NJ). Prentice Hall.
3. Baćanović, O., Jovanova, N. (2013). *Nasilje među decom u školama – sa posebnim osvrtom na prevenciju i reakciju*. Laktaši: **Grafomark**.
4. Biro, M. (2010). *Vršnjačko nasilje u školama: pojavni oblici, učestalost i faktori rizika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
5. Bjorqvist, K. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends an regard to direct and indirect aggression, *Aggressive Behavior*, No. 18, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
6. Vejmelka, L. (2012). *Neke determinante vršnjačkog nasilja u adolescenciji*. Zagreb: Studijski centar socijalnog rada.
7. Išpanović, V., Stevanović B., Lajović, B. (2016). *O vršnjačkom nasilju iz različitih uglova*, Beograd: Centar za prava deteta.
8. Jelić, I. (2017). *Vršnjačko nasilje učenika*. Zagreb: Tisovac, Učiteljski fakultet u Zagrebu.
9. Livazović, G., Vranješ, A. (2012). Pedagoška prevencija nasilničkog ponašanja. *Život i škola*, br. 58, sv. 1. Zagreb: Pedagoški fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
10. Moller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence*, New Jersey (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale,
11. Olweus, D. (1978). *Aggression in Schools: Bullies and Whippin Boys*. Oxford: Blackvell.
12. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and the we can do*. Oxford: Blackvell.
13. Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi? Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.

14. Попадић, П. (2009). Насиље у школама. Београд: Институт за психологију.
15. Rigby, K. (2006). *Zlostavljanje u školama i šta možemo učiniti?* Zagreb: Mosta d.o.o.
16. Salmivalli, K., Karhunen J. (1996). *How do the victims respond to bullying? Agresive Behavior*, 22(2), 99–109. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:2); Hoboken, New Jersey, SAD. Wiley-Liss (John Wiley & Sons, Inc.)
17. Schachar, R., Wachsmuth, R. (1991). Oppositional disorders in children: A validation study comparing conduct disorder, oppositional disorder on normal control children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, No. 31. Hoboken, New Jersey, SAD.
18. Sesar, K., Šimić, H. (2011). *Vršnjačko nasilje i strategije suočavanja kod djece osnovnoškolske dobi*. Mostar: Filozofski fakultet.
19. Simić, B., Nikač, Ž., Aranitović, N. (2019). *Prevenција vršnjačkog nasilja u Republici Srbiji*, Beograd: Kriminalističko-policijska akademija.
20. Slee, T., Rogby, K. (1993). *Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: This bullying experience*, Child Psychiatry and Human Development. New York, SAD, **Springer Science+Business Media**.
21. Smiljanić, M. (2012). Vršnjačko nasilje u osnovnim školama. *Naša škola (Our school)*, br. 3–4. Pedagoško društvo Republike Srpske, Banja Luka.
22. Smit K. P. (2019). *Psihologija vršnjačkog nasilja*. Novi Sad: Psihopolis.
23. Стаматовић Д. Ј., Стојановић Д. И. (2019). Школа у превенцији вршњачког насиља. Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу, бр. 21.
24. Herbart, C. W. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
25. Herbert, H. (2011). *Rising above bullying: From despair to recovery*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Foundation.
26. Černi-Obradaj, E., Rumbolt, M., Beganlić, A. (2010). Vrsta nasilja među djecom i osjećaj sigurnosti u školama Bosne i Hercegovine. *Društvena istraživanja*, br. 3. Sarajevo: Institut za društvena istraživanja.

THE SUPPORT TO STUDENTS – PREVENTION OF PEER VIOLENCE

Abstract

This paper presents both theoretical and practical approach to the phenomenon of peer violence. Peer violence is part of daily routine of school and after-school life of young population. As a starting point the definition of peer violence was given. Then, gradually it gets to school violence along with the description of this phenomenon. Central part of the paper was divided into two sections. The first one is about prevention of violence and the second one presents a specific case study of violence prevention in Primary School “Branko Božović”. Different types of violence that may occur in the future in this school were analyzed along with methods for solving the problem. The paper offers models for solving peer violence in a single school in an urban community along with consideration of broader sociologic, urban, educational and cultural community context from which students come. Such characteristic communities can be stimulating or demotivating for problem solving of peer school violence depending on the strength of school-community relations.

Key words: *peer violence, school violence, child violence, prevention of violence, Primary School Branko Božović.*



ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI



IZMEĐU DVA SVIJETA KOJA OBEĆAVAJU I RAZOČARAVAJU

U biblioteci „Mostovi“ Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica objavio je u oktobru 2024. roman Stefana Čapalikua „Anđeo u fraku“ kao dvojezično izdanje na crnogorskom i albanskom jeziku. Pored Adama Zagajevskog, Eve Lipske, Uroša Zupana, Kejtlin Džejms, Umberta Eka, Ridvana Dibre, Leška Kolakovskog, Nikole Madžirova pridružuje se „Mostovima“ još jedan važan autor i knjiga. Ova reprezentativna, rafinirana zajednica raste, pa s ponosom možemo svjedočiti „kako se stvara književno srodstvo“.¹

Stefan Čapaliku rođen je u Skadru 1965. godine. Diplomirao je albanski jezik i književnost na Univerzitetu u Tirani, usavršavao se u Italiji, Češkoj i Engleskoj, a doktorirao je 1996. godine. Istraživač je u Centru za albanske studije i profesor estetike na Univerzitetu umjetnosti u Tirani. Piše poeziju, prozu, drame i eseje koji su prevedeni na mnoge jezike, a njegove drame su izvođene i nagrađivane na nacionalnim i međunarodnim pozorišnim festivalima.

Posredstvom „književnog srodstva“ – (ali i muzičkog takođe) jer u ovom romanu pored književnosti, muzika ima važnu ulogu – pronalazimo djeliće naših svjetova, pa se lako snalazimo u društvenim prilikama u Skadru 60-ih godina prošlog vijeka. Grad je realan prostor u romanu i u tom gradskom skladištu priča na scenu stupa stvaran (Prek Đakova), tj. lik u romanu Pol Đakova koji je zaista 1958. svojom nacionalnom operom „Mrika“ otvorio novo pozorište u Skadru. Dakle, radnja se dešava u Skadru, ali se može odvijati u bilo kojem totalitarnom društvu.

Poput Umberta Eka i njegovog romana „Ime ruže“, tako i Čapaliku stvara najprije utisak da se radi o kriminalističkom romanu i dilemi ubistva ili samoubistva, a sve dublje i slojevitije je društveni, istorijski, psihološki...

Na stranicama romana „Anđeo u fraku“, koji se razvija estetikom filma (kako kaže sam autor), ljudske sudbine su u sukobu ili u primirju s grubom ideologijom ili u podvojenosti nadā i strahova poput Pola Đakove, Klare Dede, Pjesnika, Glumca, Diane, Čobe, Dimitra Dine, Bepa Tanušija. Većina njih vodi paralelne živote jer ih neprekidno nadzire „Sigurimi“, tj. tajna policija. Međutim, kako Čapaliku apostrofira *Skadar je Skadar, tvrdoglav grad, koji se još do kraja nije pokorio velikim emancipatorskim akcijama Partije*.² Otuda i proističe akcija

¹ Pavle Goranović, *Udvojena čitanja*, Sekretarijat za kulturu i sport Glavnog grada, Podgorica, 2022. str. 24

² Stefan Čapaliku, *Anđeo u fraku*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2024. str. 12

većine likova u romanu, kao i njihovi pokušaji osvajanja „slobodnog“ – ličnog i umjetničkog prostora.

Roman govori o dobroti čak i kada govori o zlu. Roman ponegdje i prkosi, kao i Pjesnik koji u jednom trenutku izgovara laž – potpuno svjestan da ga novo-nastala istina vodi u tamnicu. Ili kada Ethem na groblju kaže: *Gospodine Dimitre. Molim vas. Treba da znate da su groblja idealno mjesto gdje se nevjernici u tišini pitaju: „Šta ako Bog postoji?“*, a vjernici: *„Šta ako Boga nema?“* Roman je i o ljubavi u nepodnošljivim uslovima. Roman donkihotovski osvjetljava slobodna područja.

Pisac dočarava atmosferu kroz likove „trajno neprilagođene“ koji mogu udahnuti punim plućima samo iza zaključanih vrata. *Vrata su zatvorena, ali nije su zaključana. O moj Bože! Živimo u strašnim vremenima. Više se raduješ tome što te niko nije uhvatio in flagrante, nego što vodiš ljubav sa nekim koga voliš. Strašno.*³

Pored Skadra, Tirane i Drača, kao antipodi partije i tajne policije, u romanu su Dom kulture, Pozorište i Orkestar simboli i odrazi opštjeljudskog traganja za smislom, pa se bliže upoznajemo s gudačkim kvintetom – osam prvih violina, uključujući koncertmajstora, šest drugih violina, tri viole, tri violončela, dva kontrabasa; drveni kvintet: dvije oboe, dvije flaute, dva klarineta, jedan fagot; duvački kvintet: dvije trube, dvije horne, dva trombona, jedna bas-tuba i udaraljke: jedan timpan i jedni bubnjevi.

Čapaliku kroz lik Klare Dede donosi strastven, snažan, fatalan lik žene. Na samom početku romana ona se pojavljuje kako, očajna zbog pristigle vijesti, ubrzano korača ulicama Skadra. Čujemo čak i odjeke njenih koraka po skadarskoj kaldrmi. *Osjećala je bol duboko u grudima, kao da je to mjesto gdje nastaju strašne griže savjesti. Nakon ovoga što se desilo, naravno, završila se i njena karijera pjevačice. Ali Klara Deda nije plakala zbog toga. Oplakivala je njegovu sudbinu, tačnije tačke u kojima se njegova sudbina neizbježno susrela sa njenom... Vrpoljeći se lijevo-desno po krevetu počela je, prvi put u životu, u mislima da pravi kalendar najsrećnijih trenutaka koje je provela sa Polom Đakovom.*⁴

Poput Kunderinih likova Tomaša i Tereze – tako se i Pol i Klara bore s pitanjima slobode i odgovornosti u kontekstu ljubavi i političkih prilika.

- *Ona je najslobodnija žena koju nam donosi klasična kultura 19. vijeka. Ona voli Don Hozea⁵ svom snagom svoje duše, ali kao emancipovana žena, nikada ne pristaje da svoju ljubav izjednači sa neslobodom, kao obična žena. Glumac je nastojao da shvati šta se krije iza tih rečenica i*

³ Stefan Čapaliku, *Anđeo u fraku*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2024. str. 74

⁴ Stefan Čapaliku, *Anđeo u fraku*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2024. str. 19

⁵ Lik iz pomenute opere, Karmenin partner.

pomislio je da je u tome uspio. Shvatio je da se radi o nečemu što nije bilo u direktnoj vezi sa Karmen. Zato ga je upitao:

- *A kako to?*
- *Pa tako što mu kaže da ga voli, ali mu s druge strane daje do znanja da joj ne može oduzeti slobodu...*
- *Koju slobodu?*
- *Pa individualnu slobodu... Shvataš li? Dakle, dio nečega što je sveto... – i tu se činilo da se Pol Đakova ugasio i nije znao kako da nastavi razgovor. Bilo je jasno da priču navodi na Klaru Dedu i njegov odnos s njom, koji je, istini na volju, postajao sve problematičniji i zamršeniji.*⁶

U romanu Čapaliku često referira na mnoga muzička i književna djela. Svim tim referencama pogađa pravo u centar naših čitanja, ali nas i povezuje, prijatno iznenađuje, i na neki način primorava da zastanemo. Roman se sastoji od četiri knjige, a u okviru svake – deset poglavlja koja završavaju sva četiri dijela – glasom Pola Đakove, tj. *Prvim, Drugim, Trećim i Posljednjim intervalom Pola Đakove*. Intervali su trenuci razmaka, kada autor sve prepušta Polovom glasu. Takva struktura donosi posebnu i filmsku i muzičku dinamiku.

Roman počinje od najskorijeg događaja a onda se događaji odmotavaju unazad, ponekad se ukrštaju i vraćaju bliže sadašnjosti, a zatim se opet kreću ka prošlosti. Društvene i ljudske drame odvijaju se često paralelno na skućenim čaršijskim scenama. Grad je podijeljen na ljude koji bi dali mnogo toga za umjetnost, i na one koji bi sve i svakoga stavili u politički kontekst. Uprkos beznačajnom vremenu u kojem se radnja odvija, snažno probija emancipatorski duh pojedinih likova. S jedne strane, kosmopolitski doživljaj svijeta, s druge strane represija, komplikovani historijski, politički odnosi, odnos stvarnosti i teksta, iskazani su rafiniranim i jednostavnim, nekad čak i pučkim registrom pomoću kojeg Čapaliku, inače Maestro za dramsku radnju, „postavlja na scenu“ upečatljive likove s velikom kreativnom i emocionalnom energijom.

Glavni junak, Vitez lijepog tj. Anđeo, kroz stvaralački čin pronalazi svoje parče slobode, ali, ispostaviće se, da svetu slobodu ipak ne može nadomjestiti ni ljubavlju. *Autor* dočarava vrijeme, prostor, sudbine ljudi i „udara čekićem“ u ideološku konstrukciju, uz napomenu na početku romana da svaka sličnost sa stvarnim događajima i likovima nije slučajna.

Sve ih zajedno prožima ljubav prema umjetnosti i slobodi. Ili kako razmišlja Pol Đakova: *U zatvoru se može biti slobodniji, barem s muzičkog aspekta gledano. Muzički slobodan. Kako mi se dopada to stanje: muzički slobodan...*⁷

⁶ Stefan Čapaliku, *Anđeo u fraku*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2024. str. 91

⁷ Stefan Čapaliku, *Anđeo u fraku*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2024. str. 37

PROLEGOMENA ZA TEMELJNO POJMOVLJE OPĆE PEDAGOGIJE

– *doprinos artikulaciji pedagoškog pojmovnog aparata*

(Edina Nikšić-Rebihić, Zvonimir Komar, *Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije*, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Sarajevo – Zagreb, 2024)

U savremenoj pedagoškoj literaturi sve je izraženija potreba za preispitivanjem i jasnim definisanjem temeljnih pojmova discipline. Bez usustavljenog pojmovnog aparata nemoguće je graditi teorijsku dosljednost i osigurati naučnu relevantnost pedagogije. Upravo knjiga *Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije* predstavlja značajan iskorak u razumijevanju problematike opšte pedagogije, te je zbog toga ona poziv na promišljanje i artikulaciju fundamentalnog pedagoškog pojmovnog okvira. Autori na originalan način doprinose razvoju pedagoške misli, uspostavljajući novi sistem pedagoških pojmova koje karakteriše dijalektičko jedinstvo. S obzirom na ograničen prostor izlaganja, u nastavku će biti izdvojene temeljne specifičnosti ove knjige koje je važno istaknuti radi njenog razumijevanja.

U prvom poglavlju *Problem utemeljivanja pedagoškog pojmovnog sistema* autori naglašavaju važnost artikulacije pedagoškog pojmovnog aparata, te analiziraju pojmove: čovjek, odgojivost, obrazovljivost, odgoj, obrazovanje, pedagoški odnos, pedagoški takt i vaspitna nastava. Pozivaju nas da ove pojmove ne čitamo kako bismo ih naučili, već kako bismo zajedno gradili i usavršavali pedagoški diskurs kako u naučnom tako i u praktičnom obzoru pedagogije. Autori su eksplicitno objasnili utemeljenost, određenost i dijalektičku povezanost pojmova, a istovremeno kreirali i distinkciju od pojmova iz polja drugih nauka.

Pri kreiranju pojmovnog aparata autori su koristili tri naučna kriterija:

1. *Ontološki kriterij* – govori o tome da su odabrani pojmovi u neposrednoj vezi s čovjekom kao odgojnom osobom;
2. *Dijalektičko-sistematski kriterij* – pojmovi se razmatraju u njihovoj međusobnoj zavisnosti i jedinstvu unutar cjelokupnog pedagoškog sistema;
3. *Pedagoško-teorijski kriterij* – pojmovi su formulisani unutar izvornog teorijskog okvira pedagogije.

Ovi kriteriji omogućuju analizu pedagoškog pojmovnog aparata te pružaju uvid u način na koji se oblikuje pedagoški pogled i razumijeva pedagoško iskustvo.

U drugom poglavlju *Načini pojavljivanja čovjeka kroz pedagošku perspektivu* autori analiziraju specifičnosti čovjeka u ulozi vaspitanika i vaspitača, s posebnim naglaskom na ideju da pedagoški autoritet ne proizlazi iz moći, nego iz odnosa slobode i odgovornosti. Tekst u ovom poglavlju strukturiran je tako da vodi čitaoca od opštih filozofskih i pedagoških pretpostavki do detaljnog razmatranja uloge čovjeka kao vaspitanika i kao vaspitača. Autori podrobno afirmišu pitanje čovjeka kroz pedagošku perspektivu, naglašavajući da pedagogija pretpostavlja uzajamno djelovanje čovjeka u nastanku i čovjeka koji će ga pedagoški voditi putem od individue do ličnosti. Oni jasno naglašavaju da vaspitač, da bi mogao vaspitno poticati, treba biti osviješćena konkretizacija čovjeka u svojoj individualnosti.

Treće poglavlje *Odgojivost/obrazovljivost kao uspostavljanje mogućnosti pedagoškog bivanja* elaborira odgojivost i obrazovljivost kao uslove za mogućnost pedagoškog bivanja – ključne za shvatanje slobode kao svrhe vaspitanja. Pojmovi odgojivost i obrazovljivost upućuju na činjenicu da svaki čovjek posjeduje urođenu sposobnost učenja, rasta, razvoja i napredovanja. Ljudsko biće je po svojoj prirodi usmjereno prema usavršavanju, pri čemu ostaje trajno nedovršeno – nikada u potpunosti mudro, pravedno ili moralno. Čovjek ne može dosegnuti savršenstvo, jer bi ono podrazumijevalo kraj mogućnosti rasta i promjene. On se uvijek nalazi na putu između onoga što jeste i onoga što može postati, a upravo u toj otvorenosti prema razvoju i preobrazbi nalazi se veličina ljudskog bića. S druge strane, čovjek se kao tek rođeno biće pojavljuje u stanju nerazvijenosti i ontološke upućenosti na drugoga – na starijega koji preuzima brigu o njegovoj egzistenciji. Ta se briga u početku očituje kroz zadovoljavanje osnovnih fizičkih potreba, a kasnije obuhvata i njegovo psihičko, duhovno i kognitivno oblikovanje, čime se potvrđuje čovjekova trajna otvorenost prema razvoju i odgojnom vođenju.

U četvrtom poglavlju *Odgoj/obrazovanje i problem odredbenog momenta pedagoškog bivanja* autori govore o polaritetu dviju krajnosti čovjekova bića – njegovog bogata potencijala i njegove duboke upućenosti na drugoga – otkrivaju se neki od ključnih pojmova: vaspitanje i obrazovanje. Zadatak vaspitanja i obrazovanja jeste da podstakne vaspitanika na razvijanje samosvijesti o vlastitoj aktivnosti, dok je odgovornost vaspitača u tome da ga usmjeri prema osvješćivanju dara samooblikovanja i samoobrazovanja. Naime, niko izvana ne može vaspitaniku „usaditi“ ili „predati“ moral, znanje ili vjeru ako ih on sam misaono, emocionalno i lično ne preradi i ne konstruiše. Čovjek jedino vlastitim angažmanom i unutrašnjom aktivnošću može sebi dati oblik, razvijati se, uzdizati i ostvarivati vlastiti

duhovni i moralni rast. U tome je nužno razvijati njegov osjećaj odgovornosti prema samome sebi, vodeći ga – kroz pedagoški odnos – od poslušnosti prema odgovornoj slobodi. Čovjek je slobodno biće. No, njegova sloboda ujedno podrazumijeva odgovornost da sam odlučuje o tome ko će postati i kakav će biti. Sloboda, međutim, nije čin pukog izbora: vaspitaniku ne možemo jednostavno dopustiti da „radi što hoće“, jer njegova volja još nije obrazovana. Stoga je zadatak vaspitača da ga vodi od bezvoljnosti ili proizvoljnosti prema obrazovanoj volji – volji koja zna biti u isto vrijeme i slobodna i odgovorna. Razumijevanjem suštine pedagoških pojmova možemo podsticati razvijanje vaspitanika na temelju odgojivosti i obrazovljivosti, potom graditi kvalitetne pedagoške odnose, a u krajnjem raditi za dobrobit svih generacija koje dolaze. Imajući na umu da je polazište vaspitno-obrazovnog procesa odgojivost čovjeka, treba da budemo svjesni da vaspitanje nije mehaničko usmjeravanje, već podsticanje oblikovanja čovjeka kao slobodnog i odgovornog bića.

Kroz peto poglavlje naziva *Pedagoški odnos kao praktično-povijesna struktura za razvoj slojevite pedagogijske dijalektike* autori naglašavaju važnost podražavajuće komunikacije i zajedničkog učenja vaspitača i vaspitanika. Pedagoški odnos označava odnos između vaspitača i vaspitanika, a njegova temeljna pretpostavka jeste ljubav – odnosno prihvatanje djeteta onakvim kakvo ono u datom trenutku jeste, uz istovremenu težnju da ga usmjeravamo prema onome što može postati. Drugi bitan temelj pedagoškog odnosa jeste povjerenje: povjerenje vaspitača u vlastiti trud i predanost vaspitno-obrazovnom djelovanju, ali i povjerenje u dijete – vjerovanje da ono može napredovati, sazrijevati i postajati odgovornije. Jedno od ključnih obilježja pedagoškog odnosa jeste briga, odnosno empatija. Kada dijete prihvata brigu, ona se doživljava prirodno i spontano. Međutim, u situacijama kada dijete brigu ne prepozna je ili je odbija – što je čest slučaj kod adolescenata, povučenih ili buntovnih učenika – riječ je o etičkoj brizi, koja predstavlja izraz moralne dužnosti i odgovornosti vaspitača.

Pedagoški odnos istovremeno podrazumijeva i pedagoško vođenje – jasno postavljanje granica i odgovornosti, ali i održavanje nužne distance. Kontinuirano praćenje i osluškivanje vaspitanika, konkretnih pedagoških situacija, te šireg konteksta u kojem odrasta, omogućuje vaspitaču pravovremenu i primjereno odmjerenu reakciju.

U okviru šestog poglavlja *Pedagoški takt kao bit pedagoške prakse* autori predstavljaju savremeni obzor pedagoškog takta koji sintetizuje teoriju i praksu, postavljajući vaspitanika u središte vaspitnog djelovanja. Prema autorima, pedagoški takt označava umijeće da ono što znamo u teoriji i ono što spoznajemo kao smisao vaspitanja i obrazovanja pretočimo u konkretnu, situacijom prilagođenu vaspitnu praksu. To je način na koji teorijska znanja o tome kakvi treba da budemo kao vaspitači postaju živa praksa u svakodnevnim susretima s djecom.

Pedagoški takt, dakle, znači obazrivost, prijatnost, mudrost, promišljanje o tome kako da se djeluje, šta je najbolji interes za dijete, unutrašnji osjećaj kako se ponašati u određenoj situaciji, imajući na umu vaspitni cilj.

Sedmo poglavlje *Odgojna nastava kao realizacija pedagogije* zasniva se na etabliranju pojma vaspitna nastava, koju autori nastoje prikazati kao daleko više od puke pedagoške prakse usmjerene na prenos gotovih sadržaja. Nastava prestaje biti vaspitna ako se svede isključivo na usvajanje informacija i njihovu reprodukciju. Sadržaj u nastavi mora imati viši cilj – služiti kao sredstvo kroz koje dijete uči da misli, stvara, radi, te razvija interes i kreativnost. Istovremeno, nastava ne može postojati bez vaspitanja, bez posredovanja univerzalnih vrijednosti koje oblikuju čovjeka. Te vrijednosti nijesu same sebi svrha, već vrijedan materijal kojim se učenik služi u procesu samooblikovanja vlastite ličnosti. Cilj vaspitne nastave jeste razvijati kod učenika samodisciplinu i samoregulaciju, a ne uspostavljati vanjski red kojem se dijete pokorava iz straha. Naime, red koji počiva na strahu nestaje onoga trenutka kada nestane autoriteta. Prava i trajna promjena događa se iznutra, a ponašanje učenika treba da bude autentičan izraz onoga što oni zaista osjećaju, vjeruju i misle.

Osmo poglavlje *Pedagojski pojmovi iz orijentalno-islamske filozofijske perspektive* posebno je vrijedno, jer autori u okviru ovog poglavlja analiziraju orijentalno-islamske pojmove, obogaćene ajetima i hadisima koji naglašavaju neizmjernu važnost i vrijednost znanja. Pojmovi *Edeb*, *Ta'dīb*, *Ta'līm*, *ʿIlm*, *Al-'alaqa al-tarbawiya*, iako potekli iz različitih teorijskih i kulturnih okvira Istoka i Zapada, svjedoče o univerzalnim vrijednostima i porukama koje nadilaze vrijeme i prostor. Oni u sebi sabiru iskustvo čovječanstva, u kojem se etičke, spoznajne i vaspitne dimenzije stapaju u cjelinu ljudskog postojanja.

Ono što sveti tekstovi Kurana i Hadisa preporučuju i afirmišu, predstavlja upravo temeljnu filozofiju čovjeka: njegovu suštinu, smisao i trajni put prema dobru. U tim se tekstovima naglašava da čovjek nije zatvoreno i dovršeno biće, nego onaj koji se uvijek iznova otvara mogućnosti učenja, preobražaja i moralnog uzdizanja. Tako pojmovi edeba, ahlaka, ilma i terbiye ne označavaju samo religijske ili kulturne kategorije, već nose univerzalnu poruku o čovjekovoj odgovornosti za sebe i druge, o njegovoj težnji za spoznajom i moralnim usavršavanjem. Stoga, iako ukorijenjeni u islamskoj tradiciji, ovi pojmovi nadilaze granice jednog kulturnog i vjerskog horizonta, potvrđujući da je potraga za dobrotom, znanjem i moralnošću zajednički imenitelj svake autentične pedagogije i filozofije vaspitanja. Ovakav multidimenzionalni pristup je izuzetno rijedak i dragocjen u savremenom naučnom diskursu.

Posljednjim, devetim poglavljem *Čemu opća pedagogija?* autori žele istaći da ukoliko čovjeka promatramo ne kao unaprijed određeno već kao biće mogućnosti, otvorenosti i slobode, tada pedagogija, da bi bila istinski humana, mora

ostati usmjerena na očuvanje i razvijanje upravo tih mogućnosti. To podrazumijeva da se vaspitanje ne zatvara u unaprijed definisane ishode, identitete ili standarde, nego da se koncipira kao otvoren, dijaloški proces samoodređenja i samotransformacije.

O detaljnom pristupu autora ovoj temi svjedoče i statistički pokazatelji: termin *čovjek* u knjizi se spominje 916 puta, *sloboda* se spominje čak 586 puta, *moral* 117, *odgovornost* 114, a *aktivnost* 123 puta. Time se jasno naglašava centralno mjesto slobode, koja se u tekstu razmatra kroz različite primjere, uvijek u vezi s odgovornošću i aktivnim učešćem samog vaspitanika. Moralnost pak zauzima posebno mjesto, jer se u procesu vaspitanja i obrazovanja postavlja kao vrhovna vrijednost prema kojoj se usmjerava cjelokupan pedagoški napor. Cjelokupan tekst knjige uključuje analizu osnovnih pedagoških pojmova kroz neprestano isprepletanje odnosa i određivanja čovjeka prema njima i u njima. Ova knjiga prvi put sistematično i detaljno pozicionira pedagoški takt i vaspitnu nastavu kao teorijski konstrukt, te integriše sve ključne elemente pedagoškog takta i vaspitne nastave koje dijalektički povezuje i upućuje jedne na druge.

Sve prethodno rečeno potvrđuje da ova knjiga nije samo naučno djelo – ona je poziv za dijalog, kritičko promišljanje, odgovorno i promišljeno pedagoško djelovanje. Ona nas upućuje na obrazovanje koje ne traži brza rješenja, nego razumijevanje čovjeka kao složenog bića i njegovog razvoja.

Ovaj rukopis je od velike vrijednosti za svakog ko se bavi vaspitanjem i obrazovanjem. Važno je zaključiti da knjiga nije namijenjena samo naučnicima i pedagoškim djelatnicima, nego svakom onom ko je spreman da promišlja o obrazovljivosti, odgojivosti, vlastitom pedagoškom taktu, i upravo zbog toga ovaj tekst može biti prilika za samorefleksiju, jer nas autori sadržajem pozivaju na dijalog, na daljnje istraživanje i propitivanje. Biti čovjek, znači ne pristajati na ono što je ispod dostojanstva ljudskosti, već misliti, govoriti i djelovati u službi vaspitanja koje afirmiše slobodu, odgovornost i humanost. Dobar i odgovoran čovjek nije puki proizvod okolnosti, već rezultat trajnog unutrašnjeg oblikovanja, u kojem moralna svijest biva probuđena pred zahtjevom Drugog i pred istinom vlastitog postojanja. Takav čovjek ne pristaje na pragmatične kratkovidnosti, nego u vaspitanju prepoznaje put samoprevazilaženja, poziv da bude istinski čovjek – onaj koji ne samo da živi dobro, nego i budi dobro u svijetu.

ŽENSKJE SJENKE U SJENKAMA BIHORA

(*Sjenke Bihora*, zbirka priča, NVO Centar za kulturu Bihor, Petnjica, 2023)

Zbirka priča *Sjenke Bihora* nastala je nakon konkursa Festivala priče „Zavičajne staze“ za izbor najbolje neobjavljene priče inspirisane Bihorom i zavičajem koji je u okviru Bihorskog kulturnog ljeta 2023. godine po dvanaesti put održan u Petnjici. Objavila ju je NVO Centar za kulturu Petnjica. *Sjenke Bihora* obilježene su kulturnim nasljeđem i aksiološkim sistemom uslovljenim patrijarhalnim kulturnim modelom, koji se održava i kroz stereotype.

Sjen žene prožima se kroz sudbine porodica, plemena, sela – kroz sudbinu Bihora. Ustaljene predstave o ženi u književnost prenijete su iz predstava ukorijenjenih u kulturnom modelu; nijesu samo motivi, već dio šire slike svijeta, što pokazuju i priče zastupljene u zbirci. Književnost odražava vrijednosti, norme, ideologije, kao i stereotype i predrasude koji postoje u određenom društvu i vremenu. U zbirci *Sjenke Bihora* prepoznavamo primjere konzistentne slike svijeta, fragmente konceptualne slike i refleksije sociokulturnog koda. Predstave o tipičnom ponašanju žene, prikazane u pripovjednim materijalima koji čine *Sjenke Bihora*, ukazuju na to da je žena posmatrana kao predstavica zasebne kategorije u patrijarhalnom modelu. Zasnovane su na pretpostavci o obrascima ponašanja, ukorijenjenim u društvenoj svijesti, te kolektivno usvojenim. Iz rod-nog obrasca koji ženi pripisuje inferiornost, odnosno ustaljene predstave da je manje vrijedna, proizašli su ostali stereotipi i predrasude o ženama, a u kulturi i društvu ukorijenjeno je poimanje muške figure kao superiorne, te takvoj pred-stavi favorizacije muškaraca, koja stvara rodne stereotype, svjedočimo i danas.

Poseban segment u zatvorenoj kulturi čini žena, pasivna učesnica svih devijantnih dešavanja koja joj regulišu život, te pasivna članica porodice – žrtva. Žena iz neravnopravne, inferiorne pozicije snosi glavnu odgovornost, što doprinosi otvaranju kulturnog modela i preispitivanju sistema vrijednosti. Ženska borba prikazana je uvjerljivo, naizgled marginalna, a u porodici centralna. Kroz likove žena predstavljenih u zbirci očitujemo tragiku života, beznađna traganja u vladavini muškog principa i temeljni stereotip o ženi kao inferiornom biću. Uticaje sociokulturnog modela očitujemo i u tišini – njenoj bespogovornosti, poslušnosti, prihvatanju i mirenju sa sudbinom. Čutanje žene i pokoravanje muškom principu predstavljaju najpoštovanije čineve u patrijarhatu. U patrijarhalnom modelu uloga majke smatra se jedinom primjerenom ulogom žene.

Poštovana je samo ako je privržena porodici, dok se za sve druge društvene uloge smatra beskorisnom i nesposobnom.

Priče su oživjele različite tipove ženskih likova, a svaki od njih – bilo da je u pitanju protagonistkinja ili antagonistkinja – predstavlja određeni rodni stereotip. Sudbina žene u okovima surove patrijarhalne kulture tema je u prvonagrađenoj priči Refadije Pepe Abdić simboličnog naslova *Reza*, gdje protagonistkinja Emira *otvara rezu*, kao granicu, i prelazi u prostor koji joj je zabranjen, udaje se za čovjeka nižeg društvenog staleža, što je bilo društveno neprihvatljivo, te kao incidentna junakinja zaslužuje kaznu – otac se nje odriče. U epilogu priče vidimo i neslavnu sudbinu Emirine majke, pokorne i zahvalne *Kolašinke*, koja je udajom spasena umiranja od gladi, a na sve to je suprug, s omalovažavanjem, katkad podsjeti... U ovoj priči maestralno je predstavljen položaj žene, majke i ćerke u patrijarhalnoj kulturi u jednom teškom vremenu. Očuvana je dominantna uloga muškarca uz sveprisutnost odbrambenih mehanizama. Kroz priče pratimo promjenljivosti vremena, ali i okamenjenost i ustaljenost rodni uloga otpornih na promjene. Žena je predstavljena i u priči *Sabitovica* Hafize Džanković – tematski okvir čini mješovit brak, pripadnici različite vjeroispovijesti u patrijarhalnoj sredini, ali, iznenađujuće, ishod nije onakav kakav je očekivan u pričama i romanima s ovom tematikom – ljubav između osoba različitih religijskih vjerovanja ne biva zabranjena, već je ljubav koja, nakon suprotstavljanja porodici i načelima sociokulturnog koda, biva prihvaćena. Istina, Mira je andronim *Sabitovica* dobila tek kad je prihvatila sve izazove i vjeru svog supruga, te tako *postala dio njih*, i andronimom dobija potpun identitet u patrijarhalnoj kulturi, paradoksalno, gubeći svoje ime i prezime zarad *najpotpunijeg identiteta*. Njenu žrtvu uvažiće u amanetu njen suprug. Isto ponašanje žene i muškarca ne konotira se na isti način, Sabitu se oprašta društveno neprihvatljiv brak, ali se to isto ne oprašta Emiri jer je takav postupak žene sociokulturno neprihvatljiv. Procjenjujući težinu prestupa, zaključujemo da Sabit čak pravi i veći – ženi se djevojkom pravoslavne vjeroispovijesti, i njemu biva oprošteno.

Rijetke su predstave o ženi kao jakom i izdržljivom biću, i jedino se njima pripisuju pozitivne osobine. Sudbinu žene-čovjeka pratimo u priči *Mi, rođaci* Nade Bukulić – o snalažljivoj ženi, borbenoj junakinji koja ne želi sažaljenje i pomoć, sama uspijeva više nego svi muškarci u selu. Ona sebe ne smatra manje vrijednom od muškarca – u čemu je otklon od patrijarhalnog modela i stereotipa o ženi kao slabijem i poslovno nesposobnom biću. Sudbina žene koja je uvijek krivac za nemanje potomstva prikazana je u priči *Kolijevka* Nataše Žurić. Priča realističnog pripovijedanja, kroz simboliku prazne kolijevke i žene koja vrijedi samo ako napuni kolijevku, o stradalnici bez krivice, jedna je od najpotresnijih. Takođe, tipizirano je da je žena *svemu krivac* – takva sudbina joj je još rođenjem određena – uz kolijevku i kuću, a identitet dobija pružanjem potomstva.

Bezidentitetsko biće – žena, nazvana jalovom i prokletom, dovedena do ivice, primorana je da sama svom suprugu dovede drugu ženu, gest u ovom kraju upamćen kroz usmena predanja. No, njenu sudbinu dijeli i stara hadžijina suprugica iz priče *Tuđa nafaka* Ervina Spahića – i ona svome suprugu prosi drugu ženu. Dakle, patrijarhalni model sa ukorijenjenom stereotipijom isti je prema svakoj ženi. U ovom narativu predstavljena je i slika žene kao nepouzdanog bića, one koja nije vrijedna nasljedstva, bilo da je ono od oca ili nakon smrti supruge, kao i stereotipno vjerovanje da je prevrtljiva i zla. Utemeljeno je i uvjerenje o ženinoj lakomislenosti. Žena je bila i predmet trgovine – biva prodana pa čak i ako nosi budućeg potomka – uvijek žrtva, ali nezaobilazno i glavni stub porodice. Ustaljeni konstrukt je i da su žene žrtve zabranjene ljubavi ali i prinudnog braka – onog na *očevu riječ*, kakav je bio i brak nesrećne mlade Zade. Borba žene sa patrijarhatom je pasivna – borba sa mislima i u mislima, borba sa željama i u željama, kao što junakinja *Kolašinka* postavlja sebi pitanje – *da li bi isto bilo kada bi se ona pobunila?*, ali ipak bira ono što je kanon patrijarhata utvrdio kao ispravno, te pitanje ostaje samo kao iskra u mislima. Žena je predstavljena i u najuzvišenijoj ulozi – u ulozi majke, i to majke mrtvog sina – priča *Povratak u srušeni svijet* Bedirhana Hadžića, u kojoj je data potpuna slika majčinstva kao okvir nesrećnim ženskim sudbinama. No, u zbirci je napravljen i presedan i otklon od društvenih i kulturoloških konvencija – riječ je data i ženi, te žena progovara u priči *Kad se udavala strina Hatka, luda zafrkantka* Safeta Sijarića, ispričanoj jezikom dijalekta, obojenoj lokalnom, arhaičnom, orijentalnom leksikom. Sve pomenute ustaljene predstave korijene imaju u poimanju žene kao slabijeg i inferiornog bića, te proizlaze iz uspostavljenog kanona da žena treba da bude poslušna, tolerantna, tiha, kakvom je i predstavljena u pričama.

Zbirka priča *Sjenke Bihora* predstavlja skup vrijednih proznih ostvarenja koja prikazuju sliku stereotipa koji se odnose na ženu, kroz kulturni, društveni i historijski kontekst. Predstavljajući različite tipove ženskih likova i njihovo djelovanje, pripovjedni materijali daju informacije o ustaljenim predstavama o ženi, koje svoje temelje imaju u kulturi, tradiciji, sačuvane u kolektivnoj svijesti. Sudbine i životne okolnosti ženskih likova jasno predočavaju tragiku života u okovima normi, gdje je najcejenjenija poslušnost, bespogovornost, inferiornost... Ipak, prikaz odstupanja žene od nametnutog obrasca ukazuje na snagu u odupiranju, te upućuje na kritičko promišljanje o rodnim stereotipima – žena biva nosilac tradicije, ali i promjene. Na kraju, *Sjenke Bihora* predstavljaju literarno svjedočanstvo o društvenim i kulturnim obrascima, aksiološkim sistemima, te vrijedan podsticaj na podsjećanje i preispitivanje ustaljenih normi, stereotipnih rodni uloga i položaja žene u sociokulturnom modelu.

IN MEMORIAM



FILIP BOŽOV JOVIĆEVIĆ (1930–2025)

Filip Jovićević je rođen 23. marta 1930. godine na Gornjem Ceklinu u uglednog porodici Boža Jovićevića, dvostrukog američkog pečalbara, iz pobočne grane serdarskih Jovićevića. Osnovnu školu završio je u Gornjem Ceklinu, a gimnaziju na Cetinju. Na koncu Drugog svjetskog rata kao dječak partizan bio je u prištapskim partizanskim jedinicama na Cetinju, koje su pružale obezbjeđenje gradskim institucijama. Ubrzo je postao član SKOJ-a i jedan od omladinskih rukovodilaca i partijskih sekretara. Nakon srednjeg obrazovanja diplomirao je na Višoj pedagoškoj školi na Cetinju kao prvoj poslijeratnoj ustanovi u Crnoj Gori. Besprekornu karijeru u poletu prekinula je 1948. godina i hapšenje i zatvor, prvo u Bogdanovom kraju, potom Kotoru i Golom otoku (26. novembar 1949 – 28. avgust 1951). Po izlasku iz zatvora nije više pristupao partijskim forumima već je nastavio prosvjetnu karijeru. Radio je kao nastavnik u osnovnoj školi na Cetinju, a potom je bio i pomoćnik direktora. Jedno vrijeme je radio i kao analitičar u Samoupravnoj interesnoj zajednici (SIZ) osnovnog obrazovanja, kulture i fizičke kulture. Obavljao je i dužnost prosvjetnog savjetnika i inspektora u Međuopštinskom zavodu za prosvjetno-pedagošku službu na Cetinju. Sa ove dužnosti je penzionisan, i živio je na Cetinju. Za svoj rad dobitnik je više priznanja i odlikovanja. Ušao je u „Leksikon crnogorske prosvjete“ (tom I) autora profesora Radovana Damjanovića, našao se i u knjizi „Cetinje – Vrijeme zla“, objavljenoj 1999. godine. Strastveno se bavio lovom. U poznoj životnoj dobi doživio je gubitak starijeg sina Veska. Od njegovog drugog sina Božidara ima brojnu porodicu, unuke i prauunuke, u čijem je okruženju proveo posljednje dane svog bogatog života.

Kao pedagog i nastavnik matematike bio je principijelan i krajnje objektiv, ne praštajući nespremnost čak ni svom prvijencu Vesku. Krasile su ga lijepe osobine i karakter. Plijenio je obzirnošću, prefinjenim humorom ali i toplinom čovjeka urođenih manira. Sa pravom je zasluživao epitet uglednog starog Cetinjanina, jer je svojim pedagoškim radom ali i primjerom časnog življenja odnjegovao brojne generacije. Filip Jovićević je bio sastavni i svakodnevni dio naših života, svjedok naših uspjeha, osmjeha ali i onih manje lijepih trenutaka. Svojim nenametljivim karakterom, lakoćom i kulturom ophođenja našao je mjesto i u našem srcu. Relani je pratilac burnih političkih dešavanja, a interesovao se i za događaje iz istorije Crne Gore, od kojih je u nekima i sam učestvovao ili im bio svjedok. Nije bilo dana da za stolom za kojim smo se sastajali nije bilo rasprave

o nekom važnom istorijskom ili društveno-političkom pitanju. Boli i ostaje praznina jer je njegovim odlaskom otišlo i vrijeme koje je obilježio, otišao čovjek sa kojim se moglo razgovarati i savjetovati, čovjek koji je uvijek bio tu da pruži iskreno i trajno prijateljstvo.

Premинуo je 7. septembra 2025. godine, a sahranjen je na Novom groblju na Cetinju.



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 poreda.

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). Dopusšteno je riječi isticati italikom, 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 tekстом 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